

АДЫГЕЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Курс лекций

В.Е. Пешкова

**Педагогические технологии
начального образования**

Учебное пособие

Майкоп, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Лекция 1. Состояние проблемы развития начальной школы в системе общего образования	4
Лекция 2. Понятие педагогической задачи	9
Лекция 3. Учебные познавательные задачи в деятельности учителя начальных классов	15
Лекция 4. Педагогическое мастерство в решении педагогических задач	23
Лекция 5. О концепции развития педагогической технологии.....	25
Лекция 6. Сущность технологии обучения	31
Лекция 7. Таксономия учебных целей.....	40
Лекция 8. Конструирование технологии обучения.....	45
Лекция 9. Педагогика развивающего обучения.....	54
Лекция 10. Теория развивающего обучения П.Я. Гальперина.....	65
Лекция 11. Система развивающего обучения Л.В. Занкова.....	73
Лекция 12. Система развивающего обучения Д.Б.Элькониной - В.В.Давыдова.....	84
Тесты к курсу «Педагогические технологии в начальном образовании».....	94
Ключи к тестам.....	100
Литература.....	101

ВВЕДЕНИЕ

Курс лекций «Педагогические технологии начального образования» входит в вариативную часть федеральных общепрофессиональных дисциплин и разработан в соответствии с требованиями ГОС ВПО по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр); профиль – Психология и педагогика начального образования.

Необходимость изучения курса «Педагогические технологии начального образования» обусловлена тем, что в настоящее время в России активно осуществляется процесс обновления начального образования, переход на новые стандарты, ориентированных на существенное изменение приоритетов в целях обучения. На первый план выдвигается развивающая функция обучения, в большей степени обеспечивающая становление личности младшего школьника и раскрытие его индивидуальных способностей.

Овладение знаниями о педагогических технологиях начальной школы, приобретение теоретических и практических умений и навыков по конструированию педагогического процесса – на решение этой проблемы и направлен курс лекций. Особое внимание уделяется выработке умений по решению педагогических задач в рамках разнообразных педагогических технологий;

Учебное пособие рекомендуется в работе со студентами очной и заочной формы обучения, в качестве самостоятельной работы.

Лекция 1.

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Федеральный закон Российской Федерации "Об образовании" определяет **начальную школу как самостоятельное звено в системе обязательного общего образования**, что позволяет начальной школе функционировать и как самостоятельное образовательное учреждение, и как первая ступень основной или средней (полной) общеобразовательной школы, что соответствует традициям российского образования.

С 1985 года происходят серьезные изменения в **структуре и содержании начального образования**. В связи с переходом на четырехлетнее начальное образование содержание трехлетнего образования было трансформировано в соответствии с увеличением продолжительности обучения в начальной школе на год и приходом детей шестилетнего возраста.

В начале 90-х годов начался процесс обновления начального образования, ориентированный на кардинальное изменение приоритетов целей обучения, на первый план выдвигается развивающая функция обучения, в большей степени обеспечивающая становление личности младшего школьника и раскрытие его индивидуальных способностей.

С 1991 – 1992 учебного года началась массовая апробация в школах России развивающих систем Л.В.Занкова и Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, в наибольшей степени реализующих своим содержанием новые цели обучения.

С 1995 – 1996 года обе системы были введены в практику работы общеобразовательных учреждений как вариативные наряду с традиционной.

С этого времени вариативное образование в начальной школе России можно рассматривать на двух уровнях.

Первый – вариативность целостных систем начального образования традиционная, система Л.В.Занкова и система Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова.

Второй – вариативность предметных курсов внутри образовательных областей вышеназванных образовательных систем.

Как показала практика, вариативность в реальности является важнейшим средством, обеспечивающим постепенность перехода на новое содержание, сохранение предметно-навыковой среды и достраивание ее необходимой развивающей средой.

В новом образовательном пространстве начальной школы традиционная система составляет примерно 61%, система Л.В.Занкова – 30%, система Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова – 9%.

Своеобразие **системы Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова** состоит в том, что ее применение специально направлено на формирование и развитие у младших школьников теоретического сознания и мышления на основе усвоения ими теоретических знаний в форме учебной деятельности.

В качестве основы развития младших школьников в процессе обучения рассматривается их учебная деятельность, которая понимается как особая форма активности ребенка, направленная на изменение самого себя как субъекта обучения. Т.е. основной целью данной системы обучения является обеспечение условий для превращения ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему.

Главной задачей **системы В.Л.Занкова** является общее развитие учащихся, которое понимается как развитие интеллекта, воли, чувств школьника и как надежная основа усвоения ими знаний, умений, навыков. Целостность системы находит свое выражение во взаимосвязи всех ее частей: новой цели обучения соответствуют новые дидактические принципы и содержание образования, особые типические свойства методической системы, системы изучения результативности развития и усвоения знания, умений и навыков.

За последние годы произошло значительное **обновление содержания образования в начальной школе**. Первоклассники обучаются грамоте по новым курсам, которые построены на коммуникативно-деятельностной основе и ориентированы не только на овладение детьми навыками чтения, письма, но и на развитие познавательных и речевых способностей, формирования у детей интереса к родному языку как важнейшему средству речевого общения.

Долгое время в начальной школе основой содержания уроков чтения являлось обучение собственно чтению, и лишь параллельно велась работа по приобщению к миру книг. Таким образом, процесс становления читателя оставался на периферии обучения. Содержание **литературного образования** (В.Г.Горецкий, Н.Ф.Виноградова, О.В.Джежелей, В.А.Левин, Л.Ф.Климанова, Р.Н.Бунеев, М.Ф.Голованова, Г.С.Меркин, С.А.Болотова, Л.В.Стрельцова) приобщает детей к литературе как к искусству, обеспечивает благоприятные условия для практического включения ребенка в мир литературы, позволяет учителю развивать литературные способности, самостоятельную творческую деятельность, культуру речевой коммуникации учащихся.

Отличительной особенностью **программ по русскому языку** (русский язык – С.В.Ломакович, Н.Ф.Виноградова, Т.Г.Рамзаева, Л.Я.Желтовская, Л.В.Тимченко, С.Г.Яковлева, Т.В.Бабушкина, С.Г.Макеева; обучение грамоте - Н.В. Нечаева, В.Г.Горецкий, Л.Ф.Климанова) является более успешная реализация принципов развития речи, коммуникативной функции языка, практической направленно-

сти обучения. Новым направлением в развитии содержания русского языка является обучение искусству речи, умение общаться с собеседником, умение убеждать словом, отстаивать свою точку зрения.

Современное содержание математического образования (М.И.Моро, Т.К.Жигалкина, Л.Г.Петерсон, Н.Г.Салмина, Г.В.Дорофеев, Т.Н.Миракова, О.С.Ивашова, С.С.Минаева, В.А.Булычев) направлено главным образом, на интеллектуальное развитие младших школьников, формирование культуры и самостоятельности их мышления. Существенное усиление алгебраической и геометрической пропедевтики, включение системы содержательно-логических заданий, игр, вопросов направлены на развитие познавательных процессов у детей.

Содержание областей естествознания и обществознания (З.А.Клепинина, А.А.Плешакова, Н.Ф.Виноградова, А.А.Вахрушев, Н.И.Ворожейкина, Е.В.Саплина, А.И.Саплин) ориентировано на раскрытие неразрывной связи человека с окружающей средой и обществом, формирование у учащихся целостной картины мира. Отбор содержания в новых программах ориентирован в большей степени на социализацию ребенка, овладение учащимися элементарными знаниями об истории своей Родины, о демократии, правах ребенка, нормах нравственности, систематизацию имеющихся у них разнообразных сведений о мире природы.

Смена образовательной парадигмы вызвала необходимость **изменений существующей дидактической системы**. Образовательный процесс в современной начальной школе ориентирован на развитие творческих возможностей ребенка и формирование стремлений учащихся к самообразованию. Учителя начальных классов понимают важность самостоятельной работы учащихся как метода обучения для их подготовки к самообразованию, формированию умений планирования, самоконтроля, умения анализировать, делать обобщения. Широкое распространение в начальной школе получают личностно-ориентированные педагогические технологии, включающие элементы исследовательской деятельности, методы драматизации, дидактические и ролевые игры. Исчезает практика, при которой учитель работает фронтально с целым классом. Все большее распространение получают индивидуальные и групповые формы работы на уроке. Постепенно преодолевается авторитарный стиль общения между учителем и учеником.

Классификация педагогических технологий на основе:

- **личностной ориентации педагогического процесса:** педагогика сотрудничества; гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили;
- **активизации и интенсификации деятельности учащихся:** игровые технологии; проблемное обучение; технология схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф.Шаталов);

– **эффективности управления и организации учебного процесса:** перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н.Лысенкова); индивидуализация обучения (Инге Унт, А.С.Границкая, В.Д.Шадриков); алгоритмизация обучения (Л.Н.Ланда); программированное обучение (Б.Скиннер, В.П.Беспалько); коллективный способ обучения (В.К.Дьяченко); групповые технологии (В.К.Дьяченко, И.Б.Первин); компьютерные (новые информационные) технологии обучения (В.П.Беспалько, Н.Ф.Талызина и др.);

– **дидактического усовершенствования и реконструирования материала:** “диалог культур” (В.С.Библер, С.Ю.Курганов); укрупнение дидактических единиц - УДЕ (П.М.Эрдниев); поэтапное формирование умственных действий (М.Б.Волович).

Частнопредметные педагогические технологии (В.А.Зайцев, В.Н.Зайцев, Р.Г.Хазанкин, А.А.Окунев, Е.Н.Ильин, Н.Н.Палтышев и др.).

Альтернативные технологии: вальдорфская педагогика Р.Штейнера; технология свободного труда С.Френе; технология вероятностного образования (А.М.Лобок); технология педагогических мастерских.

Природосообразные технологии: воспитания грамотности (А.М.Кушнир); саморазвития (М.Монтессори).

Технологии развивающего обучения (Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин – В.В.Давыдов, И.П.Волков, И.П.Иванов, И.С.Якиманская, Г.К.Селевко).

Педагогические технологии авторских школ: адаптирующая модель (Е.А.Ямбург, Б.А.Бройде); “русская школа” (И.Ф.Гончаров – Л.Н.Погодина); школа – парк (М.А.Балабан); агрошкола (А.А.Католиков); школа XXI века (Д.Ховард).

Вышеизложенное позволяет констатировать, что распространение параллельных систем и обновление содержания образования позитивно повлияли на трансформацию традиционной системы, и свидетельствует **о процессе формирования развивающего образования во всей начальной школе.**

Школа I ступени призвана обеспечить первоначальное становление личности ребёнка, выявление и целостное развитие его способностей, формирование у школьников умения и желания учиться. Учащиеся приобретают навыки, умения учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счёту, овладевают элементами теоретического мышления, культуры речи, поведение, основами личной гигиены и здорового образа жизни.

В настоящее время существует 2 системы начального обучения:

1. Система развивающего обучения (Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова и Л.В. Занкова).

2. Условно называемая традиционная система (традиционной системы обучения сегодня придерживаются такие программы, как «Школа

России» и «Гармония», «Начальная школа XXI века» и «Планета знаний», «Перспектива» и «Преемственность», «Школа 2000» «Школа 2100»).

Министерство образования и науки Российской Федерации утвердило технологии обучения, среди которых:

1. Технология традиционного (ТО) обучения в начальной школе.
2. Технология «Педагогика сотрудничества».
3. Гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили.
4. Технология «Портфель достижений».
5. Технология С.Н.Лысенковой: перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении.
6. Коллективная и групповая система обучения (А.Г.Ривин, В.К.Дьяченко).
7. Технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр.
8. Технология опорных схем и знаковых моделей учебного материала В.Ф. Шаталова.
9. Педагогическое укрупнение дидактических единиц - УДЕ (П.М.Эрдниев).
10. Технологии концентрированного обучения: модель суггестивного погружения; модель временного погружения (М.П.Щетинин).
11. Технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н.А.Зайцев).
12. Технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В.Н.Зайцев).
13. Природосообразные технологии обучения чтению и письму (А.М.Кушнир).
14. Технологии свободного образования.
15. Технология саморазвития (М.Монтессори).
16. Школа-парк (М.А.Балабан).
17. Коллективное творческое дело – КТД (И.П.Иванов).
18. Шоу-технологии.
19. Технология «Информационное зеркало».
20. Технологии развивающего обучения.
21. Проблемное обучение.
22. Технология уровневой дифференциации (Н.П.Гузик, В.В. Фирсов, И.Н.Закатова).
23. Технологию решения изобретательских задач (ТРИЗ).
24. Исследовательские методы в обучении.
25. Проектные методы обучения.
26. Программированное обучение.
27. Технологию модульного и блочно-модульного обучения.

28. Обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа).
29. Информационно-коммуникационные технологии.
30. Здоровьесберегающие технологии.
31. Интегрированное обучение.
32. Межпредметные связи в обучении и воспитании.
33. Системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (И.П.Волков, Г.С.Альтшуллер).
34. «Диалог культур» (В.С.Библер, С.Ю.Курганов).
35. Технология индивидуализации и дифференциации обучения (И.Э.Унт, А.С.Границкая, В.Д.Шадриков, Г.К.Селевко).
36. Школа адаптирующей педагогики (Е.А.Ямбург, Б.А.Бройде).
37. Вальдорфская педагогика (Р.Штейнер).
38. «Экология и диалектика» (Л.В.Тарасов).
39. Реализация теории поэтапного формирования умственных действий (М.Б.Валович).
40. Личностно ориентированное развивающее обучение (И.С.Якиманская).
41. Технология авторской Школы самоопределения (А.Н.Тубельский).
42. Технология проектирования и освоения технологий (В.М.Моныхов).
43. Технология обучения математике на основе решения задач (Р.Г.Хазанкин).
44. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса (авторская школа В.А.Караковского).
45. Технологии эвристического обучения школьников (А.В.Хуторской, Ю.Н.Кулюткин, Д.Поста).
46. Технологии педагогики сотрудничества.
47. Метод проектов и др.

Лекция 2.

ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ.

План:

1. Понятие и сущность педагогической задачи.
2. Структура педагогической задачи.
3. Классификация педагогических задач в структуре учения.
4. Классификация педагогических задач в структуре педагогического управления.
5. Специфика педагогических задач.

1. Понятие и сущность педагогической задачи.

Педагогический процесс – это всегда взаимодействие, обмен деятельностью; цель педагога состоит в решении учебно-воспитательных задач, а воспитанников – осознанном содействии их решения в соответствии с личными интересами и потребностями. Определяющая роль в качественном переходе педагогического процесса из одного состояния в другое принадлежит собственной деятельности воспитанников.

Если в структуре деятельности учителя основополагающей «клеточкой» является педагогическое действие, то основу педагогического процесса составляет педагогическая задача, несущая в себе все существенные признаки педагогического процесса. Задача – такая специфическая система, обязательным компонентом которой является исходное состояние предмета задачи, и модель его требуемого состояния. Предметом педагогической задачи в любом случае становится ребенок, поскольку она решается только посредством руководимой учителем активности учащихся, их деятельности.

Понятие «задача» в литературе определяется:

а) по А.Н.Леонтьеву, «...осуществляющееся действие отвечает задаче, задача – это и есть цель, данная в определенных условиях»;

б) О.К.Тихомиров усматривает задачу как «цель, заданную в конкретных условиях и требующую эффективного способа ее достижения»;

в) Л.Ф.Спирин и М.Л.Фрумкин определили задачу как результат осознания субъектом деятельности цели деятельности, условий деятельности и проблемы деятельности (проблемы задачи);

г) С.Л.Рубинштейн отмечал: «Начальным моментом мыслительного процесса является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять... Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи».

Значит, проблема задачи – это результат осознания противоречия между целью задачи и неизвестными путями достижения желаемой цели (отсутствие определенной информации для достижения желаемой цели или отсутствие определенных средств для достижения цели).

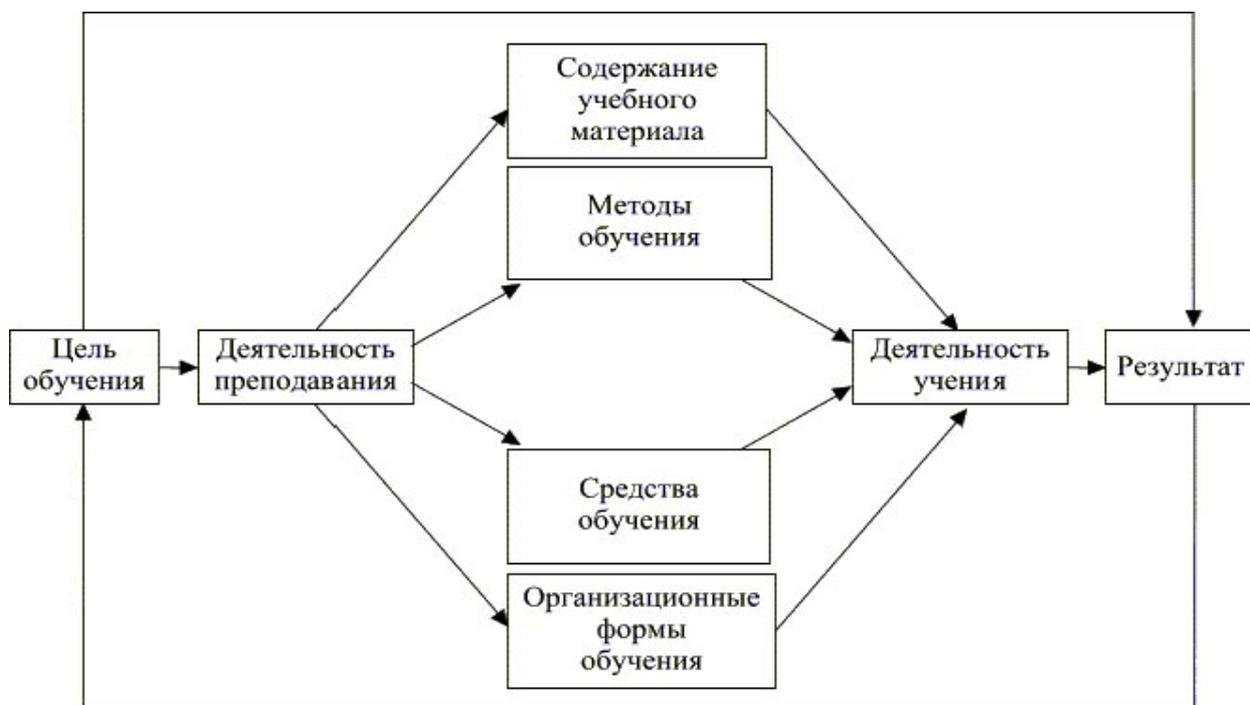
В педагогической задаче, как и в любой вообще, имеются две стороны. Первая – известное содержание, вторая – неизвестное, т.е. вопрос: Как? Почему? Зачем? Эти вопросы связаны с выявлением сущности фактов, явлений, процессов.

Осмысленность вопроса означает, что субъект педагогического действия осознал оба элемента: что дано и что требуется найти и осуществить. То есть задача понимается как соотношение цели и условия, как цель, данная в определенных условиях, как ситуация, требующая от субъекта некоторого действия (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, О.К.Тихомиров и др.). Решить задачу – значит найти вариант эффективной пе-

дагогической помощи школьнику.

2. Структура педагогической задачи.

Педагогическую задачу надо понимать как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. Она имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: цель, педагоги, воспитанники, содержание, средства, результат.



Модель структуры учебного процесса.

Если в структуре педагогической деятельности учителя основополагающей «клеточкой» является педагогическое действие, то в структуре педагогического процесса такую «клеточку» составляет педагогическая задача, несущая в себе все существенные признаки педагогического процесса. Предметом педагогической задачи в любом случае становится ребенок, поскольку она решается только посредством руководимой учителем активности учащихся, их деятельности. (Задача – такая специфическая система, обязательными компонентами которой являются: исходное состояние предмета, задачи и модель его требуемого состояния).

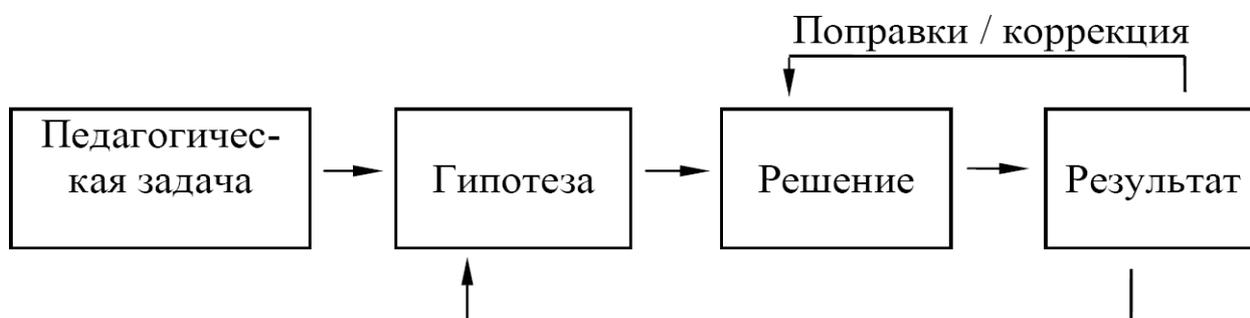
Сущность любой педагогической ситуации заключается в наличии в ней противоречия, его развития и разрешения. Поэтому любая педагогическая ситуация по сути *проблемна*. Осознанная и поставленная педагогом как задача, она в результате его деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса. Само возникновение педагогической задачи обусловлено необходимостью перевода воспитуемого из одного состояния в другое.

Педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами будут:

- исходное состояние предмета задачи;
- модель требуемого состояния (требования задачи).

Педагогическая задача содержит *компоненты*:

- а) постановку педагогической задачи как задачи педагогической системы;
- б) программирование-гипотеза решения педагогической задачи системой;
- в) непосредственное выполнение программы управляющий действий, обеспечивающих существенное решение педагогической задачи на практике;
- г) анализ решения педагогической задачи и его результатов.



Общая схема решения педагогической задачи.

3. Классификация педагогических задач в структуре учения.

Педагогическая деятельность необходимо рассматривать как постановку и решение профессиональных задач в педагогической системе. Все задачи в любой педагогической ситуации являются задачами социально-педагогического управления и помощи учащимся в организации их развивающей деятельности.

Задачи могут быть:

- стратегическими (сверхзадачи) - это достижение некоторого педагогического идеала, для чего требуется длительное время;
- тактическими - это формирование определенных новых качеств и устойчивых состояний (не знал - стал знать; осуществляются в более короткие сроки);
- оперативными - это элементы решения тактических задач; результат проявляется немедленно.

1. *Стратегические задачи* – это сверхзадачи, достижение некоторого педагогического идеала. Для их осуществления требуется длительное время.

Задачи стратегического характера – это формирование мировоз-

зрения, жизненной позиции, знаний о закономерностях освоения человеком объективной реальности, исповедуемых принципов морали.

2. *Тактические задачи* – это формирование у ученика определенных новых качеств и устойчивых состояний (не знал – стал знать); они проявляются в способности к планированию деятельности своей и подопечных, в умении диагностировать степень развития культуры учащихся и прогнозировать изменение вверенных учителю педагогических систем (класс, кружок, секция, ученическая группа), управлять учебно-воспитательной деятельностью отдельных школьников и целых классов коллективов и т.д.

Задачи тактического характера обеспечивают этапы выполнения стратегической задачи и также осуществляются в определенном временном интервале, но в более коротком.

3. *Оперативные задачи* – это элементы решения тактических задач. Они отличаются тем, что их цели осуществляются немедленно после их возникновения.

4. Классификация педагогических задач в структуре педагогического управления.

Л.Ф.Спирин предлагает осуществлять классификацию педагогических задач на основе структуры этапов цикла педагогического управления (в основе – психологическая структура действий педагога, или психологическую структуру педагогического действия).

Используя этот подход, все задачи распределяются так:

- задачи этапа педагогической диагностики;
- задачи этапа педагогического проектирования, целеполагания;
- задачи этапа педагогического планирования (прогнозирования) предстоящей работы (конструирование деятельности, развитие личности);
- задачи этапа практического осуществления намеченного плана (организация, корректировка);
- задачи этапа анализа выполненной работы.

1. Задачи этапа диагностики

Здесь можно выделить шесть основных групп задач:

- задачи организации пролонгированных наблюдений за учащимися, их характерами и поступками;
- задачи использования опросов (интервью, анкет) в диагностических процедурах;
- задачи изучения учебно-творческих работ учащихся;
- задачи педагогического эксперимента;
- задачи сопоставления фактов для осуществления диагностики.

2. Задачи этапа целеполагания, определения оперативных, тактических и стратегических целей

На этом этапе решаются задачи использования диагностических знаний для определения конкретных целей.

3. Задачи этапа прогнозирования и планирования

Здесь можно выделить 7 групп задач:

- задачи определения основных объективных и субъективных условий достижения поставленных целей на уровне прогноза;
- задачи прогнозирования зоны ближайшего интеллектуального, гражданского, нравственного, физического, профессионально-трудового, культурного развития учащихся;
- задачи планирования активных методов и приемов сообщения информации;
- задачи планирования практической, учебной, гражданской, нравственной, художественно-эстетической, трудовой, предпринимательской и других видов деятельности отдельных учащихся, их групп и коллективов;
- задачи планирования своих взаимоотношений (сотрудничества) с учащимися;
- задачи организации совместного планирования работы с другими субъектами педагогического процесса;
- задачи итогового оформления программы предстоящей учебно-воспитательной работы.

4. Задачи этапа практического осуществления намеченного плана

Здесь решаются 4 группы задач:

- задачи сообщения информации и убеждения учащихся;
- задачи показа выполнения отдельных видов деятельности, демонстрации определенных приемов работы;
- задачи стимулирования самопознания, самоорганизации, самоосуществления, самовоспитания учащихся;
- задачи реализации в процессе общения с учащимися гражданских и нравственных отношений, обеспечение сотрудничества.

5. Задачи этапа анализа результатов:

- задачи определения степени достижения поставленных целей;
- задачи установления причины недостатков в проделанной работе и определение резервов повышения ее уровня в будущем.

Итак, мы получили классификацию решения педагогических задач в педагогической системе.

5. Специфика педагогических задач.

В чем же проявляется специфика педагогических задач?

Во-первых, педагогическую задачу на этапе взаимодействия субъектов педагогического процесса решают, по меньшей мере, два субъекта (педагог и воспитанник).

Во-вторых, решение педагогической задачи не заканчивается пе-

реводом ее предмета в требуемое состояние, необходима рефлексия процесса решения, во всяком случае, в лице педагога.

В-третьих, успешность ее решения, по существу, определяется успешностью решения учебной задачи воспитанником.

Специфика педагогической задачи состоит и в том, что при ее анализе нужно учитывать характеристики субъектов, занятых ее решением, поскольку сам ее предмет совпадает с субъектом-учеником.

Надо учитывать и проблему средств решения педагогических задач, так как они могут быть:

- а) внутренними, свойственными субъектам, решающим их;
- б) внешними, не характерными для субъектов, но используемыми ими.

В условиях педагогического процесса предметом задачи могут выступать как материальные (рост, физическая сила, внешность человека и т.п.), так и идеальные (знания, умения, личностно-деловые качества, отношения и т.п.) субстанции, для которых характерны, соответственно, количественные и качественные изменения или, напротив, сохранение прежнего состояния в пределах ограниченных временных рамок.

Лекция 3.

УЧЕБНЫЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.

План:

1. Учебные познавательные задачи.
2. Анализ и решение учебных познавательных задач.
3. Процесс решения учебной задачи.
4. Классификация учебных познавательных задач.

1. Учебные познавательные задачи.

Педагогическая задача выступает для учителя как цель и условие его сознательного действия, как структурная единица его педагогической деятельности. То есть под педагогической задачей следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью для преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации.

Поэтому решение этой задачи есть процесс формирования и выполнения его профессионального действия в условиях учения и воспитания. То есть педагогическая задача органически сочетает в себе спе-

цифику учебно-воспитательной и профессиональной деятельности.

Педагогическая задача – результат осознания педагогом целей и условий практического действия. Педагогическое действие, как структурная единица учебно-воспитательного процесса, представляет собой органическое единство управляющих действий педагога и педагогически целесообразных общественно-значимых действий воспитанников.

Педагогическая технология и мастерство обусловлены характером решаемых учителем задач. Дело в том, что педагогическая технология отражает задачную структуру педагогической деятельности. Поэтому учебно-воспитательный процесс представляет собой сложную иерархию решений стратегических, тактических и опережающих педагогических задач.

Учебные познавательные задачи – это информационная модель профессиональных познавательных задач, которые воспроизводят эти задачи в процессе обучения.

Построение учебных познавательных задач и программы их решения являются основой дидактического моделирования профессиональной деятельности как сложной системы практических и познавательных задач.

Профессиональные познавательные задачи – задачи управление процессом обучения и воспитания. Здесь задачи выступают как цель и условие сознательного для педагога действия педагога, структурная единица его деятельности.

Решение познавательной задачи представляет собой процесс формирования и выполнения сознательного действия.

Учебная задача – это результат осознания учителем цели и условий своего профессионального действия, которое подлежит формированию и выполнению в учении.

Решение учебной задачи – процесс формирования и выполнения профессионального действия в учении. Поэтому учебная задача органически содержит в себе специфику учебной и профессиональной деятельности. В результате этого можно сказать, что профессиональная деятельность учителя предстает перед нами как система профессиональных задач, подчиненных обобщенным целям деятельности.

Система профессиональных задач соответствует системе учебных задач с выработкой системы профессиональных знаний и умений по разрешению педагогических задач.

Здесь разрешение учебной задачи должно быть адекватно целям, условиям и учебным действиям детей, которые необходимо формировать в их учении. Учебные задачи и их решение должны отвечать требованиям, которые предъявляет теория и практика обучения.

2. Анализ и решение учебных познавательных задач.

Педагогический процесс – это взаимодействие и обмен деятельностью между учителем и учеником. Цель учителя состоит в решении учебно-воспитательных задач, а цель ученика - их осознать и содействовать в их решении в соответствии с личными интересами и потребностями.

В деятельности учителя основополагающей «клеточкой» составляют педагогические действия.

В основе педагогического процесса находится педагогическая задача, где предметом является ребенок, поскольку педагогические задачи решаются только посредством активности самих учащихся и их деятельности, которой руководит учитель.

Педагогическая задача – специфическая система, которая описывает:

- а) исходное состояние ребенка и системы,
- б) условия, характеризующие эту систему,
- в) модель требуемого действия и состояния системы.

Педагог должен осмыслить сложившуюся педагогическую ситуацию, представить ее как систему и перевести ее в педагогическую задачу, которая решается в условиях *педагогической системы*.

Таким образом, вся педагогическая деятельность состоит из цепи педагогических ситуаций, которые создаются учителем или учениками - специально или спонтанно.

Перевод педагогической ситуации в педагогическую задачу (ситуация + цель = задача) осуществляется с целью перестройки сложившихся в данной системе отношений. Поэтому здесь можно иметь несколько решений, положительный эффект которых будет зависеть от направленности знаний, способностей педагога, его мастерства, владения техникой отношений.

Педагогическая ситуация – это составная часть педагогического процесса, через которую учитель управляет педагогической системой. Условиями создания педагогических ситуаций и решения педагогических задач являются:

- познавательная потребность субъекта обучения;
- соотношение данного и искомого;
- определенные психофизиологические, интеллектуальные, операциональные возможности.

К ситуациям, имеющим обучающее значение, относятся:

- проблемные учебные ситуации,
- ситуации решения проблемных задач,
- ситуации стимулирования,
- ситуации освоения новых способов действий и деятельности,
- игровые ситуации,

- ситуации выбора,
- ситуации общения и др.

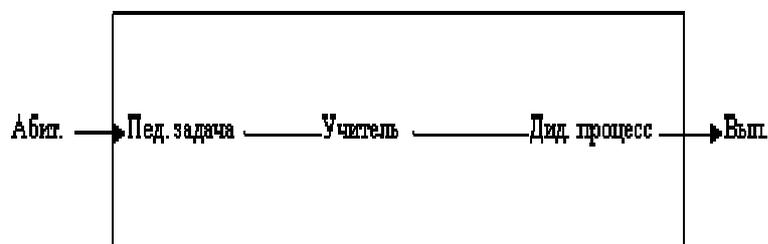
Классификация педагогических ситуаций:

- а) по месту возникновения и протекания (на уроке, во внеклассной работе, на улице, дома и т.д.);
- б) по степени проективности (преднамеренно созданные, естественные, стихийные, спроектированные);
- в) по степени оригинальности (стандартные, нестандартные, оригинальные);
- г) по степени управляемости (жестко заданные, неуправляемые, управляемые);
- д) по участникам (ученик-учитель, ученик-ученик, учитель-учитель и т.д.);
- е) по заложенным противоречиям (конфликтные, бесконфликтные, критические);
- ж) по содержанию (учебные, создаваемые в целях обучения и воспитания: проблемные, технологические, поведенческие, трудовые и т.д.);
- з) по характеру (дисциплинарные, междисциплинарные, общенаучные).

Педагогическая ситуация всегда конкретна, может предварительно проектироваться или возникать стихийно в процессе проведения урока, внеклассных мероприятий, на перемене, до и после уроков.

Анализ педагогической ситуации содержит компоненты:

- 1) выявление педагогической системы и ее характеристика;
- 2) постановка педагогической задачи на основе изучения ситуации;
- 3) анализ педагогических решений и практических действий воспитателя, диагностику личности воспитателя как субъекта решения педагогических задач;
- 4) теоретическое решение педагогических задач, поставленных на основе анализа ситуации.



Модель решения педагогической задачи.

Учебная ситуация является единицей процесса обучения и включает в себя два основных компонента: учебную задачу и учебные действия, необходимые для ее решения.

Главная задача учителя - научиться составлять учебные задачи так, чтобы их операционная структура соответствовала преследуемым педагогическим целям и учебному материалу.

3. Процесс решения учебной задачи.

Педагог постоянно решает более или менее сложные педагогические задачи. Каждый *этап* педагогической задачи требует определенных общепедагогических умений:

1 этап: Анализ педагогической ситуации (диагноз), проектирование результатов и планирование педагогических возможностей (прогноз).

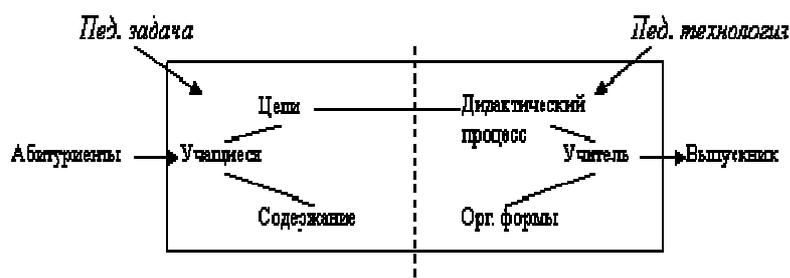
2 этап: Конструирование и организация учебно-воспитательного процесса.

3 этап: Регулирование и корректирование педагогического процесса.

4 этап: Итоговый учет. Оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач.

Сама педагогическая задача состоит из трех составляющих компонентов: учащиеся, цели их обучения и содержание обучения. Формулировку педагогической задачи можно представить себе следующим образом: «Обучить *данных* учащихся соответственно заданной *цели* с помощью *данного содержания*». Следовательно, в постановке педагогической задачи должно быть точно указано, каковы исходные условия организации педагогического процесса, а именно: каких учащихся надо учить? Чему их учить? и Как их научить?

Структура педагогического процесса (по В.П.Беспалько) по решению педагогической задачи:



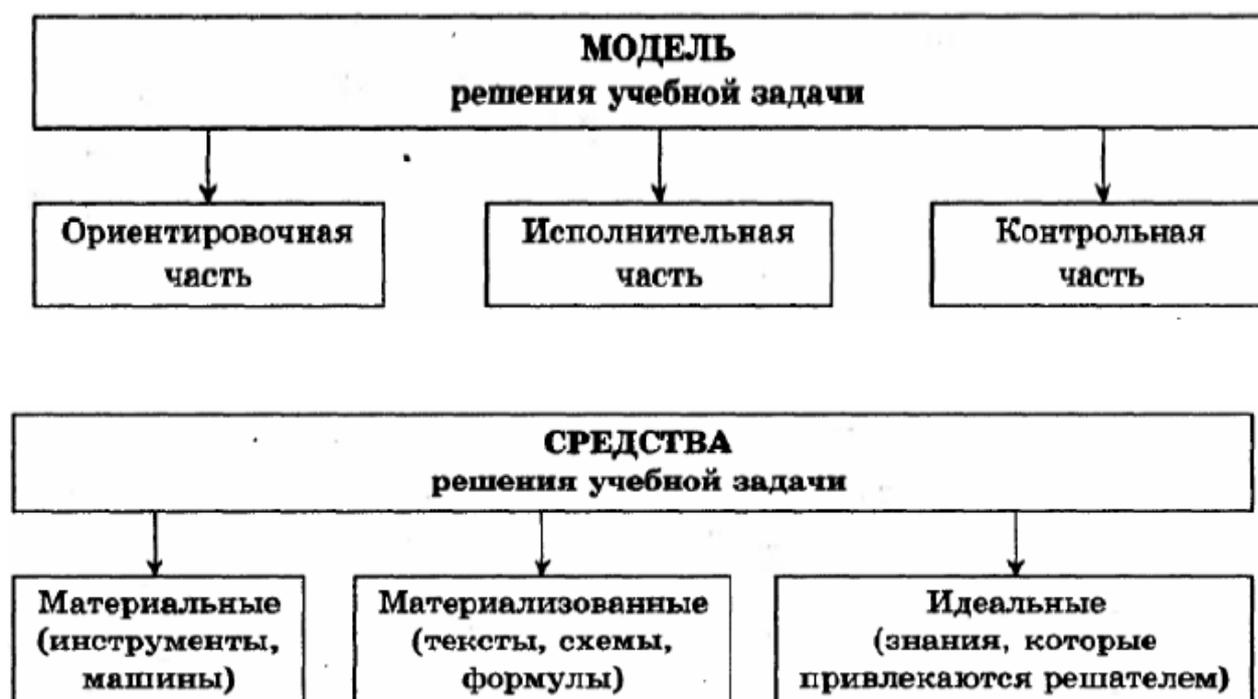
Структура педагогического процесса.

На первый вопрос ответит описание исходных личностных качеств предполагаемого к обучению контингента учащихся. На второй - подбор содержания обучения и на третий - описание параметров усвоения.

Структура учебной задачи (А.Г.Балл)

1. предмет задачи.

2. Модель требуемого состояния предмета задачи.

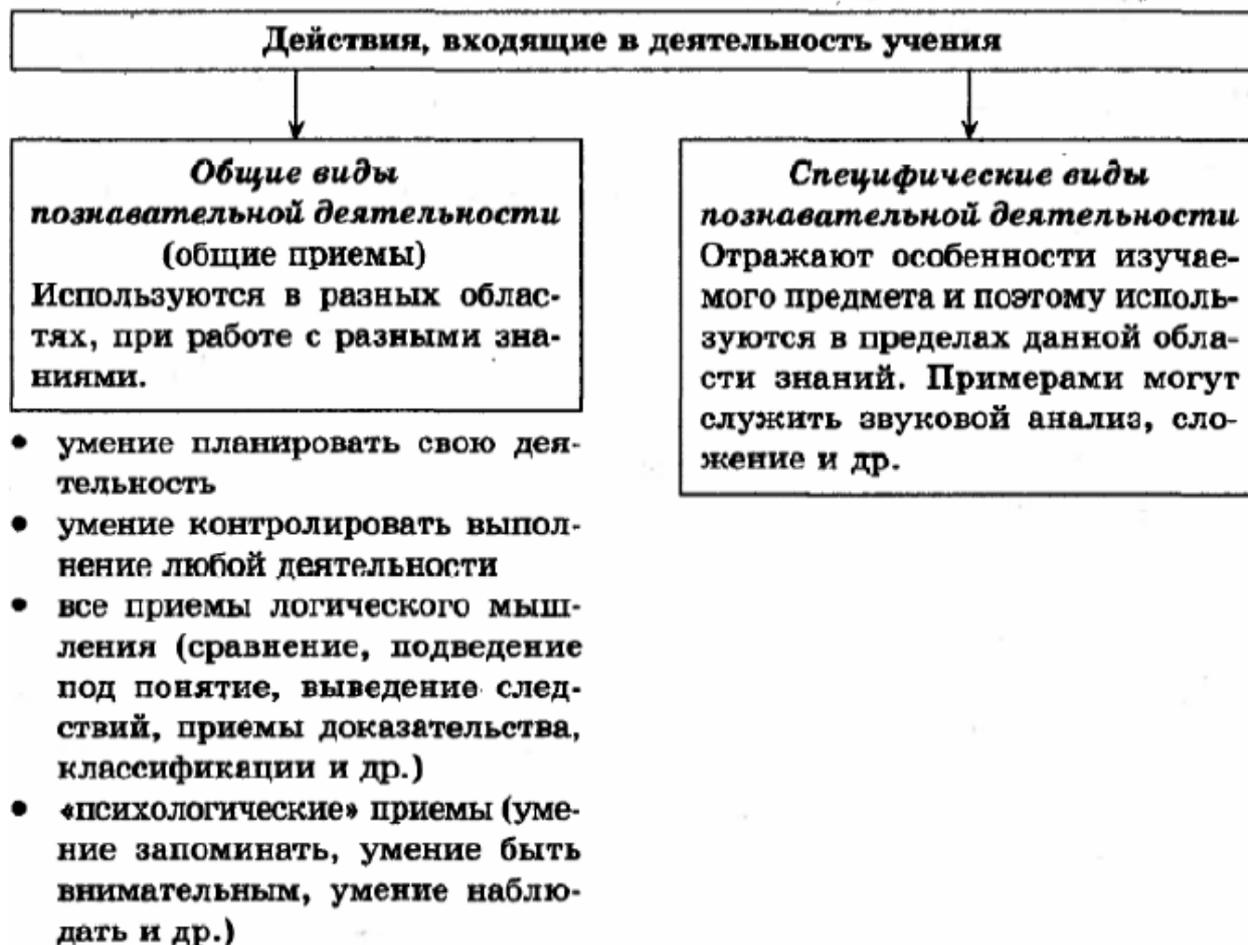


Решение любой учебной задачи протекает посредством проектирования педагогического процесса. Учебные цели (цели, которые должны быть достигнуты в результате обучения) являются исходным и системообразующим его элементом.



Поэтому решение педагогической задачи, переведенной в учебную задачу, возможно только на основе осуществления учебных действий и операций.

Классификация учебных действий



4. Классификация учебных познавательных задач.

Классификация учебных задач (по Д.Толлингеровой) имеет следующую особенность: все задачи проранжированы по возрастанию когнитивной сложности и операциональной ценности. Учебные задачи выступают как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью детей, как проект их будущего учебного действия, определяющего интеллектуальное пространство, в котором ученик станет выполнять мыслительные действия. Это:

1. Задачи, требующие мнемического воспроизведения данных:

- 1.1. Задачи по узнаванию;
- 1.2. Задачи по воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий;
- 1.3. Задачи по воспроизведению дефиниций, норм, правил;
- 1.4. Задачи по воспроизведению больших текстовых блоков, стихов, таблиц, и т.п.

2. Задачи, требующие простых мыслительных операций:

- 2.1. Задачи по выявлению фактов (измерение, взвешивание, простые исчисления и т.п.);
- 2.2. Задачи по перечислению и описанию фактов;

- 2.3. Задачи по перечислению и описанию процессов и способов действий;
- 2.4. Задачи по разбору и структуре (анализ и синтез);
- 2.5. Задачи по сопоставлению и различению (сравнение и разделение);
- 2.6. Задачи по распределению (категоризация и классификация)⁴
- 2.7. Задачи по выявлению взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, влияние, функция, полезность, способ и т.п.);
- 2.8. Задачи по абстракции, конкретизации и обобщению;
- 2.9. Решение несложных примеров (с неизвестными величинами и т.п.).

3. Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными:

- 3.1. Задачи по переносу (трансляция, трансформация);
- 3.2. Задачи по изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование);
- 3.3. Задачи по индукции;
- 3.4. Задачи по дедукции;
- 3.5. Задачи по доказыванию (аргументации) и проверке (верификации);
- 3.6. Задачи по оценке.

4. Задачи, требующие сообщения данных:

- 4.1. Задачи по разработке обзоров, конспектов, содержания и т.д.;
- 4.2. Задачи по разработке отчетов, трактатов, докладов;
- 4.3. Самостоятельные письменные работы, чертежи, проекты.

5. Задачи, требующие творческого мышления:

- 5.1. Задачи по практическому приложению;
- 5.2. Решение проблемных задач и ситуаций;
- 5.3. Постановка вопросов и формулировка задач и заданий;
- 5.4. Задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на сенсорной основе);
- 5.5. Задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на рациональной основе);
- 5.6. Речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач;
- 5.7. Задачи на осмысление и обобщение эмпирических данных, феноменов (моральный поступок, процессы смыслополагания, особенности решения нравственной проблемы);
- 5.8. Поиск интуитивных решений сложной конфликтной ситуации;
- 5.9. Групповые решения сложных проблем с открытой структурой.

6. Рефлексивные задачи:

- 6.1. Задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действий познания, запоминания, припоминания;
- 6.2. Рефлексивные процедуры по отношению к разным видам эвристик;
- 6.3. Рефлексивные процедуры, связанные с построением разных типов

научного текста;

6.4. Задачи на построения стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем;

6.5. Задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач.

Кроме этой классификации в педагогическом осмыслении существует комплекс других учебных задач. Это:

7. *Задачи по организации коллектива учащихся.*

8. *Задачи по принятию управленческих решений.*

9. Задачи на развитие контактов с семьями детей.

10. *Задачи по педагогическому контролю и оценке.*

11. *Задачи педагогической диагностики* и др. задачи.

Лекция 4.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В РЕШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ.

Решение педагогических задач, успешность этого решения полностью зависит от мастерства учителя.

Мастерство – это уровень его творчества, которое бывает 4 видов:

1) *Уровень элементарного взаимодействия учителя с классом.* Здесь используется обратная связь, а коррекция идет по ее результатам. Этот уровень называется уровнем воспроизведения готовых рекомендаций, где творчества учитель не проявляет.

2) *Уровень оптимизации* – это заранее спланированное действие, где учитель умело выбирает или дает целесообразные сочетания уже известных методов, приемов, содержание образования, форм обучения и т.д.

3) *Уровень эвристический* – здесь в условиях живого общения с учениками создаются творческие возможности для неожиданных приемов, средств, т.е. учитель по внезапному озарению или экспромтом использует неожиданные пути решения педагогических задач.

4) *Личностно-самостоятельный уровень* – полная самостоятельность учителя, который использует в работе уже готовые приемы, но включает в них свое личностное начало. Он выбирает их постольку, поскольку они соответствуют особенностям личности ученика, конкретному уровню обученности, воспитанности и развитости класса. И данные находки в работе учителя соответствуют его творческой индивидуальности.

Возникающий при этом новый продукт деятельности (оригиналь-

ность решения педагогической задачи) отличается уникальностью, новизной и характеризуется наименьшим количеством времени по достижению цели или наименьшими затратами усилий по достижению задуманного результата. В этом процессе происходит преобразование и сочетание знаний, умений и навыков учителя в новых условиях.

Творческое достижение цели учителем отличается следующими особенностями:

- 1) перенос усвоенных знаний, умений и навыков в новую ситуацию;
- 2) самостоятельное видение проблемы в незнакомой ситуации;
- 3) комбинирование ранее известных способов в новые условия.

Разрешение педагогических задач зависит от учителя, его активной мыслительной деятельности. Продукт решения педагогической задачи каждый раз будет различаться по заданной цели. Поэтому каждый раз новыми для учителя будут являться: содержание, методы, формы, средства, т.е. будет меняться технология решения педагогической задачи (любая педагогическая задача будет решаться адекватной технологией). Но участников педагогического процесса всегда остается двое: учитель и ученик.

Чтобы овладеть технологией мастерства и творчества, учителю необходимо постоянно и системно включаться в решение проблемных задач, а также создавать условия для моделирования новых проблемных ситуаций.

Постоянное самосовершенствование саморазвитие учителя – это важнейшее направление всей его педагогической деятельности. Здесь постоянно проявляются и развиваются его педагогические способности, обновляются профессиональные знания, оттачиваются умения. Это должно стать субъективной потребностью учителя и его объективной необходимостью.

Повышение квалификации для учителя осуществляется в различных формах организации мастерства и творчества учителя: курсы повышения квалификации, семинары, педагогические чтения, конференции, заседания, предметные комиссии, методические объединения и т.д.

Здесь главной целью является постоянное самообразование учителя. Особое значение приобретают формы анализа, обобщения и изучения передового педагогического опыта (чужого и собственного).

Постоянный рост педагогического мастерства, целенаправленная деятельность учителя будет осуществляться через:

1. поиск знаний и овладение ими;
2. критический их анализ и применение в практической деятельности;
3. собственное проведение самостоятельного исследования. В результате такой исследовательской деятельности у учителя складывается

творческий стиль деятельности.

Творческий стиль деятельности – это результат длительной работы учителя по собственному самосовершенствованию.

Однако сначала учитель адаптируется, приспособливает свои индивидуальные способности к условиям своего рабочего места. В результате у него складывается *индивидуальный стиль деятельности*. Затем процесс профессионализма протекает у него через выработку, приобретение, профессиональных черт и привычек, которые характерны для профессии учителя, с его определенным складом мышления и общения.

В связи с профессионализацией вырабатываются определенные свойства и качества личности. Затем в профессиональной деятельности вырабатывается определенная свобода в выполнении этой деятельности, и при достижении нужного результата причиной всех изменений будет выступать сама личность учителя.

Так как индивидуальный стиль деятельности формируется и изменяется под влиянием личности, то это можно охарактеризовать уже как *личностный стиль деятельности*. В этом стиле отражается вся предшествующая деятельность человека, все изменения деятельности в силу разнообразного жизненного пути учителя. Здесь что-то новое или что-то свое будет связано с интересами учителя, что ведет к формированию его стиля деятельности.

Вывод: Формирование стиля деятельности – это сложный динамичный процесс, когда в привычном и знакомом поведении обнаруживаются существенные различия, связанные с привнесением нового в уже знакомую ситуацию. В результате индивидуальный стиль деятельности учителя формируется в творческий стиль деятельности.

Лекция 5. О КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ.

План:

1. Эволюционный анализ понятия педагогической технологии.
2. «Педагогическая технология» и «технология обучения».

1. Эволюционный анализ понятия педагогической технологии.

Само слово “технология” было заимствовано из промышленного производства, где этот термин (от греческого *techne* - искусство, ремесло, наука, мастерство, и *logos* - понятие, учение) означает совокупность знаний о способах и средствах ведения процесса изготовления продук-

ции наиболее эффективным и экономичным способом. Технология включает также и искусство владения процессом, в результате чего персонализируется. Технологический процесс всегда предусматривает определенную последовательность операций с использованием необходимых средств (материалов, инструментов) и условий. Технология в процессуальном смысле отвечает на вопрос: «Как сделать (из чего и какими средствами)?»

Иначе обстоит дело с педагогической технологией.

Педагогические технологии (ПТ) существовали всегда, различаясь лишь уровнем *технологичности*, соответствующим технологии своего времени.

В полосе признания ПТ как *новой дисциплины* за рубежом следует отметить четыре этапа:

1. Признание ПТ объектом изучения. Повод - введение плана аудиовизуального образования в США в 1946 г. (Л.Ларсон).

2. ПТ как профессиональная категория. Характерная черта этапа – обоснование идеи программированного обучения в 1954 г. (В.Скиннер).

3. ПТ как отрасль теоретического знания в педагогике. Признаки этапа: применение системного подхода в исследованиях проблем ПТ и появление в 1960 г. семинальных (стартовых) работ по теории ПТ (А.Ламсдейн, Р.Глейзер, Д.Финн).

4. ПТ - междисциплинарный конгломерат идей, концепций, тенденций, систем, подходов, способов, методов и средств обучения, используемых для повышения эффективности педагогических систем. Начало этапа относится к 1970 г. (П.Митчелл).

Исследования П.Митчелла оказали существенное воздействие на развитие ПТ. В 1978 г. он пришел к выводу о существовании тенденции к росту междисциплинарных связей ПТ и возникновении расширяющейся концептуальной мозаики, включающей пять значений ПТ: педагогическая психотехнология, педагогическая информация и технология коммуникаций, технология педагогического менеджмента, технология конструирования педагогических систем, технология педагогического планирования. Многочисленные попытки определений ПТ, сделанные другими авторами, основаны только на выборе одного признака ПТ: это - ТСО (С.Андерсон), это - процесс обучения (Т.Сакамото), это – конгломерат знаний (М.Эраут).

Современные исследователи проблем ПТ (Р.Томас и В.Кобаяши, 1987) также отметили сдвигающийся контекст определений ПТ и размываемые границы понятия ПТ. Поэтому официальное определение ЮНЕСКО (1986) обозначает ПТ как **двойственную структуру**: с одной стороны, это "аудиовизуальные средства, телевизоры, компьютеры и другие виды "жестких" и "мягких" средств; с другой - это методология

планирования, реализации и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний".

Представители **первой точки зрения**, применяющие термин "технология" к технизации учебного процесса, утверждали необходимость применения технических средств обучения (СО) и средств программированного обучения. Таким образом, первое направление было обозначено как "**технические средства в обучении**". Сторонники этого направления придерживаются мнения, что существует закономерность появления новых типов обучения и новых концепций ПТ в зависимости от наличия новых СО. Механизм действия закономерности следующий: формирование социального заказа - создание нового СО – создание способа обучения (т.е. системы действий педагога) – формулирование научного подхода (т.е. системы принципов обучения) - переход к новому типу обучения - формулирование концепции ПТ. Указанная линия может быть прослежена при освоении учебного магнитофона, кино, радио, телевидения, кодоскопа или графопроектора, лингафонного кабинета, электронной доски, дисплейного класса, автоматизированных обучающих систем, систем мультимедиа и гипертекста.

Вся история ПТ в XX веке представляет собой примеры *повышения уровня технологичности типов обучения* по линии: вербальное - аудиовизуальное - программированное - мультимедиаальное - гипермедиаальное. Указанные типы обучения обслуживают четыре основных концепций ПТ: инструментальная (ПТ как инструмент учителя), коммуникационная (ПТ как средство массовой коммуникации), системная (ПТ как система средств для достижения эффективного образования), интеракционистская (ПТ как система средств, обеспечивающих диалоговый режим "учащийся - ЭВМ - учитель").

Переход к новому уровню ПТ всегда основан на оппозиции: новое поколение СО - новый тип обучения. Поэтому, если СО не приспособлены для учебного процесса (например, бытовые магнитофоны), то обучение всегда вербальное. Если каждая тема учебного плана (программы) имеет поабзачное сопровождение текстов видеограммами, то это аудиовизуальный тип обучения и т.д. Постоянный процесс интеллектуализации СО приводит к появлению новых ПТ и типов СО, и каждый этап в эволюционном развитии ПС связан с конструированием *методик оценивания уровня технологичности педагогических систем*.

Представители **второго направления** главное видели в том, чтобы повысить эффективность организации учебного процесса и преодолеть отставание педагогических идей от стремительно развития техники. Второе направление было обозначено как «**технология обучения**» или «**технология учебного процесса**». С позиции системного подхода предметом ПТ является конструирование систем школьного обучения. Специфика технологии состоит в том, что в ней проектируется и осуще-

ствляется такой процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей.

Сравнивая концептуальные позиции в обосновании этих двух подходов, необходимо заметить, что сводить технологизацию образования к информатизации и компьютеризации обучения, считается, в большинстве мнений, ошибочным или преждевременным. Очевидно, что технологизация образования является объективным, исторически непрерывным и развивающимся процессом, определяющимся в основном научно-техническим прогрессом и технологизацией общества. Информатизация - это лишь революционный «поворот» этого процесса, всего лишь этап технологизации, «отрезок» непрерывного пути. Благодаря технологизации в системе образования осуществляется преемственность новых технологий, возникает готовность к их адаптации.

Состояние и развитие педагогических систем в каждую данную эпоху можно оценивать по **уровню развития ПТ**. Проследивая динамику этих процессов (от индивидуального мастерства, т.е. искусства педагога, и до общественных «устоявшихся» активных методов и форм обучения) можно заметить, что именно развитие средств обучения и связанных с ними методик, увеличение их «веса» в педагогических системах от эпохи к эпохе стимулировало процесс технологизации педагогики. В результате роль педагога и его искусства на стадии обучения постепенно снижается и совсем исчезает (хотим мы этого или нет!) в сфере самообучения (самообразования).

2. «Педагогическая технология» и «технология обучения».

Понятие «технология» по-разному трактуется в педагогической теории. Здесь следует отличать два уровня:

- наука или совокупность сведений, необходимых практику (учителю) для реализации того или иного процесса («педагогическая технология»);

- реальный учебный процесс, его организация, структура и обеспечение («технология обучения»).

Таким образом, технология в педагогике - это системная категория, ориентированная на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации образовательной системы; включает в себя два взаимосвязанных процесса: организацию деятельности обучаемого (деятельность управления) и организацию деятельности обучающегося (деятельность учения). Эти процессы непрерывно взаимодействуют: результативность процесса учения влияет на содержание управляющих действий, т.е. изменяет способ системной организации образовательной деятельности. Такое упорядочение образовательной системы на основе иерархии ступеней организации влияет на *уровень технологичности* самой технологии.

Выделенные два понятия - «педагогическая технология» и «технология обучения» - необходимо различать по содержанию.

«Педагогическая технология» связана с теоретико-методическим аппаратом управления учебно-воспитательным процессом, предполагает конструирование систем массового обучения и профессиональной подготовки. Педагогическая технология отражает тактику реализации образовательных технологий и строится на знании закономерностей функционирования системы «педагог – материальная среда – учащийся» в определенных условиях обучения (индивидуального, группового, коллективного, массового и др.). Этой технологии присущи общие черты и закономерности реализации учебно-воспитательного процесса вне зависимости от того, при обучении какого конкретного предмета они применяются.

Педагогическая технология может включать в себя различные другие специализированные технологии, распространенные в иных областях науки и практики: новые информационные технологии, промышленные (индустриальные), электронные, полиграфические, медицинские и др. Педагогическая технология – область знания, включающая методы, средства обучения и теорию их использования для достижения целей обучения.

“Технология обучения” - понятие близкое, но не тождественное “педагогической технологии”. Технология обучения выявляет принципы и способы оптимизации образовательного пространства, включающих разработку и использование приемов и материалов, а также оценку применяемых методов. Технология обучения отражает путь освоения конкретного учебного материала (понятия) в рамках определенного предмета, темы, вопроса и в пределах избранной технологии. Технологии обучения вариативны и сродни частным методикам.¹ Они могут быть названы дидактическими, не случайно ведь и частные методики нередко называются частными дидактиками учебных предметов или определенных курсов. Их задача – максимально упростить организацию учебного процесса, сохранив его эффективность путем передачи творческих функций учителю.

С развитием науки и техники значительно расширились возможности человека, появились новые технологии (например, промышленные, электронные, информационные) с колоссальными обучающими ресурсами. Качественные изменения, возникающие при этом, свидетельствуют о том, что привычные процессы «научения» уже не укладываются в рамки традиционных методик и средств обучения, а также индивидуальных способностей преподавателя. Появляются новые технические,

¹ Понятие «методика» шире понятия «технология», т.к. методика включает и выбор технологии для целесообразного проведения работы.

информационные, полиграфические, аудиовизуальные средства с присутствием и новыми методиками, которые становятся неотъемлемым компонентом образовательного процесса, внося в него определенную специфику. Такой подход позволяет говорить о своеобразии педагогической технологии.

Педагогическая технология	совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментальный педагогического процесса (<i>Б.Т. Лихачев</i>).
	это содержательная техника реализации учебного процесса (<i>В.С Беспалько</i>).
	это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (<i>И.П. Волков</i>).
	это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным комфортных условий для учащихся и учителя (<i>В.Н. Монахов</i>).
	это системное, концептуальное, нормативное объективированное, инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательной цели. (<i>Ф.А. Фрадкин</i>).
	предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых. (<i>И.Я. Лернер</i>).
	это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Понятие "педагогическая технология" в последнее время получает все более широкое распространение в теории обучения. Именно в этом смысле термин «технология» и его вариации ("технология обучения", "образовательные технологии", "технологии в обучении", "технологии в образовании") стали использоваться в педагогической литературе и получили множество (более трехсот) формулировок в зависимости от того, как авторы представляют структуру и составляющие образовательно-технологического процесса.

Технологий может быть много, в зависимости от базовой концепции, целевой установки. Существует несколько дидактических концепций, каждая из которых может служить их теоретической основой. Разные диагностические цели, соответственно разное содержание, неодинаковый стиль преподавания предполагают и наличие разных технологий. Одни из них могут обеспечить формирование знаний и умений, другие -

целенаправленное развитие мышления, третьи - развитие творчества и т.п.

В реальном образовательном пространстве существуют как традиционные репродуктивные или развивающие технологии, так и производные от этих двух различных концептуальных подходов к теории обучения. Авторы развивающих технологий развивающего обучения - В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин - их работы посвящены начальному этапу учебной деятельности. К авторским технологиям относятся технологии организации коллективной работы В.К.Дьяченко, технология формирования содержательной оценки Ш.А.Амонашвили, технологии С.Н.Лысенковой, В.Ф.Шаталова, И.П.Иванова и др. Существуют игровые, диалоговые, дидактические, тренинговые, компьютерные, проектные технологии обучения, технологии сотрудничества, активизации обучения, организации воспитательного процесса. Технологично проектируют различные виды обучения - проблемного, дифференцированного, программированного. Имеются технологии организации индивидуальной, фронтальной, совместной учебной деятельности. Таким образом, каждая новая технология - это инновация, описывающая производственный образовательный цикл.

Лекция 6. СУЩНОСТЬ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ.

План:

1. Понятие, цель, предмет, существенные признаки технологии обучения.
2. Структура педагогической системы - системообразующий фактор технологии обучения.
3. Слагаемые педагогической технологии.

1. Понятие, цель, предмет, существенные признаки технологии обучения.

Понятие “технология обучения” не является общепринятым в традиционной педагогике. С одной стороны, технология обучения воспринимается как совокупность методов и средств обработки, представления, измерения и предъявления учебной информации, с другой стороны, технология обучения - это наука о способах воздействия обучающего на обучающегося в учебно-воспитательном процессе с использованием необходимых технических или информационных средств.

Технология обучения - это системная категория, связанная с исследованием педагогического процесса, главными принципами которой являются: диагностическое целеобразование, результатив-

ность, проектируемость, целостность, корректируемость. В технологии конструируются способы реализации содержания образования и способы управления учебным познанием. Технология проектирует определенную педагогическую систему, реализуемую на практике, является описанием и анализом обучения.

Целью технологии обучения является повышение эффективности обучения. Специфика технологии обучения состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который *должен гарантировать достижение поставленной цели*. Здесь решаются дидактические проблемы на пути управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению. Проектирование учебно-познавательной деятельности учеников (а не учителя с его поурочными планами) обеспечивает высокую стабильность успехов практически любого числа учащихся. В этих условиях результативность обучения базируется на методологических основах психологии учения, теории управления, концепции алгоритмизации обучения, управления познавательной деятельности учащихся, оптимизации обучения, научной организации педагогического труда.

Предметом технологии обучения является конструирование систем школьного обучения. *Системный подход* охватывает все основные стороны разработки систем обучения - от постановки целей и конструирования учебного процесса до проверки эффективности работы новых учебных систем, их опробования и распространения.

Технология обучения представляет собой целостную дидактическую систему, состоящую из совокупности производственных *процедур*: дидактических, психологических, общепедагогических и т.д. Процедуры, из которых складывается технология обучения, детально описывают производственный цикл и являются опорными дидактическими средствами на пути достижения учащегося к целям обучения.

Ключевыми словами, связанными с представлением о *существенных признаках* технологии, являются:

- *система* (совокупность) как набор средств, методов содержания, форм, целей, результатов;
- *шаги* (последовательность) как процесс;
- *комплекс целей* как заранее намеченный результат;
- *эффективность* как оптимальность, качество, результат, интенсивность и т.д.

Именно наличие этих признаков позволяет говорить о технологии обучения как о черед *учебных действий* (процедур, операций), приводящих к решению поставленных задач в образовании, создавать инвариантные описания успешного персонального опыта и тиражировать этот опыт, т.е. технологии обучения для разных школ.



Главное в технологии обучения - это **описание, проектирование учебно-воспитательного процесса**. Основными *задачами* здесь являются:

- разработка диагностично поставленных целей обучения;
- ориентация всех учебных процедур на гарантированные достижения учебных целей;
- оперативная обратная связь;
- оценка текущих и итоговых результатов.

Технология обучения (как и программированное обучение) сосредоточена на воспроизводимых моментах обучения. *Воспроизводимость учебных процедур* - ход обучения разбивается на полностью воспроизводимые учебные эпизоды, где учитель является организатором среды обучения и консультантом по работе с уже составленными материалами.

2. Структура педагогической системы - системообразующий фактор технологии обучения.

Поскольку описание любого учебно-воспитательного процесса (по В.П.Беспалько) представляет собой описание некоторой педагогической системы, то **технология обучения (ТО) - это проект определенной педагогической системы (ПС)**, реализуемой на практике.

Педагогическая система (ПС) - это определенная совокупность

взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. Следовательно, ценностными ориентациями конкретного общества являются цели формирования личности, а значит, и ПС. Меняются цели - должна меняться и система.

ПС представляет собой некую целостность, понимается как предмет педагогической науки и объект педагогической практики.

Структура любой ПС (по В.П.Беспалько) представляет собой взаимосвязанную совокупность инвариантных (изменяющихся) элементов: 1 - учащиеся, 2 - цели воспитания (общие и частные); 3 - содержание воспитания; 4 - процессы дидактические (воспитания и обучения); 5 - учителя (или ТСО); 6 - организационные формы воспитательной работы (см. рисунок).

В рамках этой структуры осуществляются все взаимодействия учащихся и педагогов, которыми определяется ход педагогического процесса, ведущего к возникновению и углублению психических новообразований, обуславливающих развитие учащихся. Все педагогические явления, возникающие в эволюционном процессе становления, развития и жизни образовательной деятельности, находят себе объяснение в структурных сдвигах элементов ПС, изменениях свойств ее элементов или характера связей между ними.

В структуре ПС просматривается два исходных понятия всякой научной теории: ее *задачи* и *технология* их решений.

В структуре *дидактической задачи*, как и задачи в любой сфере человеческой деятельности, отображается цель, достижение которой обусловлено ситуацией (условиями) и располагаемой информацией (содержанием) для деятельности. В данном случае:

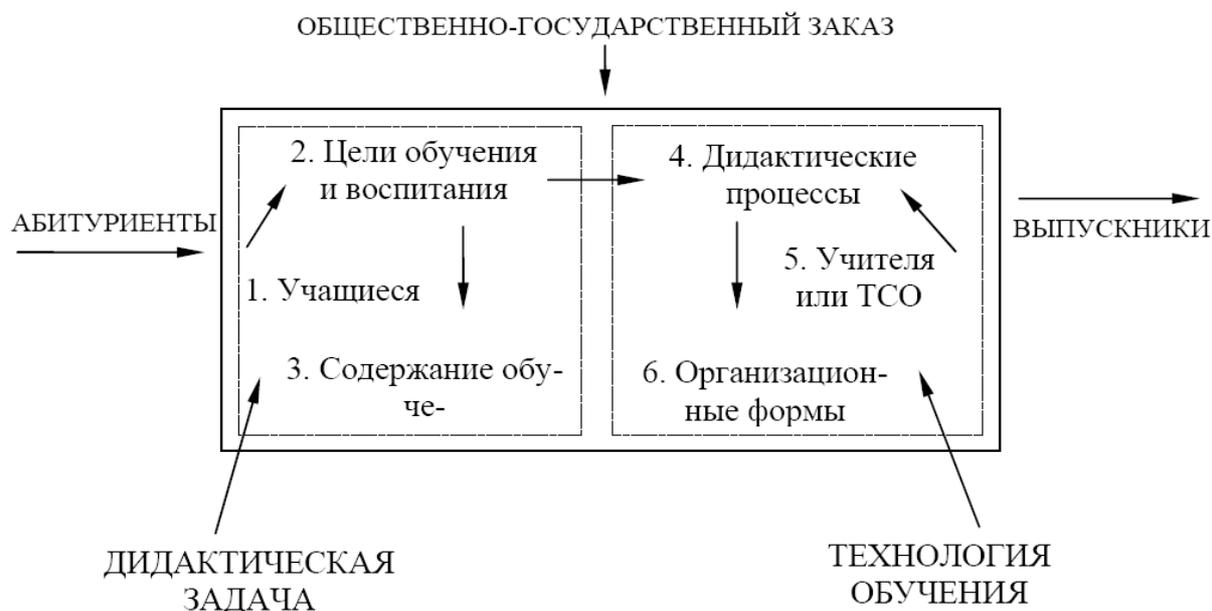
а) цель - это общие и частные цели образования (необходимость формирования заданных, диагностично измеряемых психических особенностей детей);

б) ситуация (условия) - это исходный уровень обученности и воспитанности учащихся (на какие психические закономерности и особенности развития школьников необходимо опираться);

в) информация (содержание) - объем содержания учебного предмета или воспитательного влияния, который надо освоить.

Каждая дидактическая задача разрешима с помощью адекватной технологии обучения, целостность которой обеспечивается взаимосвязанной разработкой и использованием трех ее компонентов: организационной формы, дидактического процесса и квалификации учителя (или качества ТСО в его функции). Эти три элемента и составляют основу любой технологии обучения и воспитания.

Структура педагогической системы и системообразующие
связи ее элементов (по В.П. Беспалько)



ТО предполагает *проект* учебно-воспитательного процесса, в котором определяется структура и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося. Таким образом, ТО представляет собой как бы проекцию, основные “узлы” учебно-воспитательного процесса и тем самым определяет *структуру и содержание учебно-познавательной деятельности ученика*.

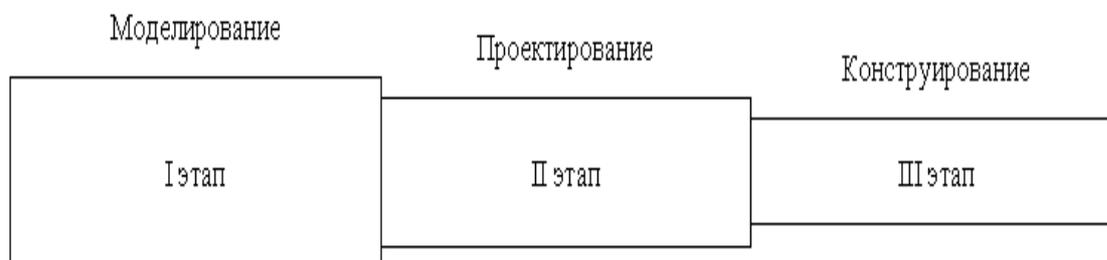
Благодаря представлению о предмете ТО как проекте определенной ПС В.П.Беспалько формирует важный принцип разработки ТО и ее реализации на практике - *принцип целостности* (структурной и содержательной) всего учебно-воспитательного процесса. Принцип целостности означает, что при разработке проекта будущей ПС (любого из видов образования) следует достигать гармонического равновесия всех элементов ПС как по горизонтали (в рамках одного периода обучения - четверти, семестра или учебного года), так и по вертикали - на весь период обучения. При изменении одного из элементов ПС следует внести соответствующие перестройки в другие (так, изменяя цели образования, внести соответствующие коррективы в содержание дидактических процессов, форм, изменить диагностические подходы к уровню обученности и воспитанности учащихся, уровню преподавания учителя и т.д.). Целостное проектирование, ПС позволит получать относительно стабильную методическую документацию для школы с известной гарантией качества образования школьников.

Отсюда следует вывод: **поэлементное описание сущности ПС представляет собой ТО. Без первой нет второй.**

3. Слагаемые педагогической технологии.

Точное и четкое описание структуры и состава педагогической системы, а также функционирования учебно-воспитательного процесса представляет собой выражение концепции ТО.

Выделяют три этапа (ступени) проектирования.

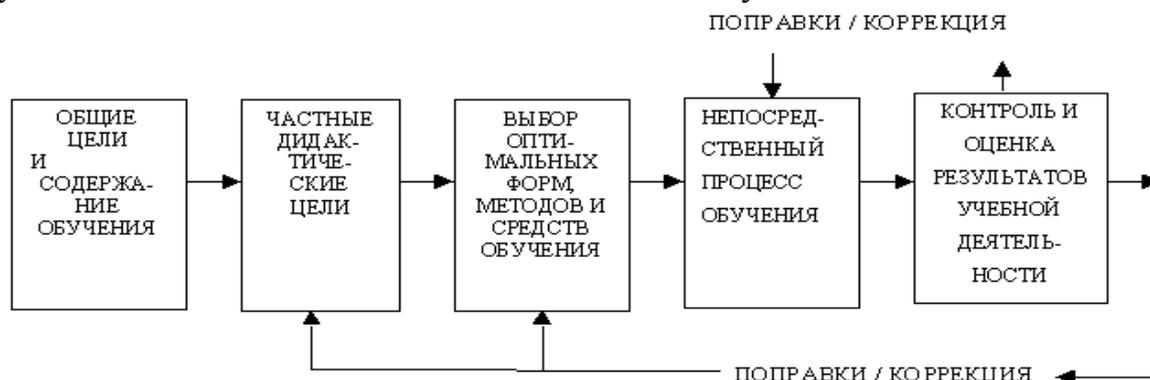


Этапы педагогического проектирования.

Первый этап проектирования – это создание модели, то есть разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуации и основных путей их достижения.

Второй этап проектирования – создание проекта, то есть дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Третий этап проектирования – это конструирование, то есть дальнейшая детализация и конкретизация созданного проекта, с приближением его к реальным условиям деятельности. (Конструирование учебной и педагогической деятельности – это уже методическая задача.)



Схематичное проектирование технологии обучения.

Проектирование любой ТО начинается, прежде всего, с предварительного целеобразования, затем этот проект воспроизводится в классе. Воспроизводимость проекта в классе связана с алгоритмами учебных действий учащихся, цикличность и вариативность которых определяется качеством усвоения опыта (знаний, умений, навыков, качеств личности) учащимися. Алгоритмизация учебных действий в рамках концепции ТО имеет общие черты, совпадающие в определенной мере с характеристи-

ками программированного обучения (программированный подход к ТО):

1) расчленение строго отобранного учебного материала на отдельные небольшие части;

2) включение системы предписаний по последовательному выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой данной части;

3) отработка форм и методов контроля.

Закономерности учебного процесса предопределяют следующие **принципы**:

1. Принцип обратной связи - все учебные действия (процедуры) не только описываются, но и диагностично измеряются (методики измерений описаны в психолого-педагогических исследованиях, там же даются объективно выверенные эталоны качества усвоения).

2. Принцип соотнесения заданного диагностического среза с эталоном качества.

3. Принцип адаптирования и программирования при проектировании учебного процесса (линейное и разветвленное программирование содержания образования).

4. Принцип индивидуализации темпа обучения и объема учебного материала.

Что касается функции контроля в учебном познании (описание, измерение, диагностирование), то обычно пользуются или авторскими *методиками*, или диагностирующими *тестами* из психолого-педагогической литературы. Так, качество и коэффициент усвоения, завершенность процесса обучения описан В.П.Беспалько.¹

Особое внимание в ТО уделяется **конструированию учебных элементов**. Их обычно называют *блоками*. Учебные блоки подразделяются на следующие основные типы:

информационный блок

проблемный блок

обобщающий блок

контрольный блок

К этой, так называемой, базовой инвариантной структуре ТО могут добавляться и другие блоки (в качестве базовых или инвариантных). Часто в качестве базовых (линейное программирование) можно встретить блок «входа», блок «практического применения усвоенного»; в структуре инвариантных блоков (разветвленное или адаптивное программирование) часто используют: блок «выход» (достижение диагностируемой цели), блок «ошибок», блок «углубления» и т.д. Авторские технологии обучения предусматривают любой вариант выбора блоков,

¹ Об этом читайте Лекцию № 8 «Конструирование технологии обучения».

торые станут профессиональными в его взрослой жизни.

Второй этап разработки ТО – определение содержания обучения на каждой ступени обучения: совокупности учебных предметов в каждом классе, социосообразности, диагностической целенаправленности, неизбыточности, посильности, научности, систематичности и др. Результат второго этапа – учебный план, логическая структура учебных элементов и сводные таблицы учебных элементов (объекты, явления и методы деятельности, отобранные из науки и внесенные в программу учебного предмета для их изучения) с указанием всех параметров целей.

Третий этап – проверка степеней нагрузки учащихся и расчет необходимого времени на обучение при заданном способе построения дидактического процесса (скорости усвоения). Результат – коэффициент перегрузки и время на обучение (математическая обработка данных).

Четвертый этап – выбор организационных форм обучения и воспитания, наиболее благоприятных для реализации намеченного дидактического процесса. Результат – описание (словесное или графическое) организационных форм обучения и спецификация всех необходимых для этого средств (пособия, ТСО, мебель, материалы и т.п.).

Пятый этап – подготовка материалов (текстов ситуаций) для осуществления мотивационного компонента дидактического процесса по отдельным темам и конкретным занятиям и включение их в ранее сформулированное содержание учебных предметов. Результат - мотивационная обусловленность учебных ситуаций (тексты).

Шестой этап - разработка системы учебных упражнений на основе представлений об алгоритмах и включение их в содержательный конспект учебных пособий. Результат-система упражнений, нацеленных на усвоение предметов с заданными показателями качества.

Седьмой этап - разработка материалов (тестов) для объективного контроля за качеством усвоения учащимися знаний и действий, соответственно целям обучения и критериям оценки степени усвоения. Результат - тестовый сборник, содержащий тесты по всем уровням усвоения.

Восьмой этап - разработка структуры и содержания учебных занятий, нацеленных на эффективное решение образовательных и воспитательных задач, планирование уроков и домашней учебной работы школьников. Результат - планы учебных занятий с содержанием и методикой домашней работы учащихся.

Девятый этап - апробация проекта на практике и проверка завершенности учебно-воспитательного процесса (достижение целей, по В.П.Беспалько, с показателем $K_a \geq 0,7$)¹. Коррекция проекта.

¹ Об этом читайте Лекцию № 8 «Конструирование технологии обучения».

Лекция 7. ТАКСОНОМИЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ.

Диапазон учебных целей весьма широк: от формирования свойств и качеств личности, ее способностей (отдалённые цели) до усвоения учащимся конкретных видов деятельности (ближайшие цели). Описание целей должно соответствовать требованиям диагностичности и проверяемости. Эти требования могут быть соблюдены, если цели точно определены, отдельные их компоненты соотнесены с определенными их проявлениями, поддающимися прямому или косвенному измерению в какой-либо шкале оценки. Такой подход к описанию, заданию целей соответствует тенденциям технологизации, стандартизации и формализации, особенно ярко проявившимся в последнее время при формулировке требований к описанию компонентов образовательных стандартов.

Упорядочивание учебных целей и построение единой системы целей – таксономии (от греческого *taxis* – расположение по порядку и *nomos* – закон), построенной на основе их естественной взаимосвязи, позволяет придать системный характер самому процессу педагогического проектирования. Впервые задача построения таксономии педагогических целей была решена в трудах американского учёного Б. Блума.

Согласно таксономии Б. Блума, выделяются три области целей: когнитивная (познавательная), аффективная (эмоционально-ценностная) и психомоторная.



Дадим характеристику областей деятельности и соответственных им целей, которые они охватывают:

1. *Когнитивная (познавательная) область.* Сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания,

строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового. К познавательной сфере относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике учителей.

2. *Аффективная (эмоционально-ценностная) область.* К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели – формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

3. *Психомоторная область.* Сюда попадают цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Это навыки письма, речевые навыки; цели, выдвигаемые физическим воспитанием, трудовым обучением.

Таксономия Б. Блума наиболее полно отражает уровни усвоения учебного материала.



Таксономия Б.Блума.

Блум выделил *шесть* уровней (представлены на рисунке), которые выстраиваются в виде пирамиды. Каждый нижний уровень этой пирамиды необходим для построения верхнего. Эта классификация по шести различным уровням, категориям мышления рассматривает мыслительные умения как умения разного уровня сложности: от самого простого умения к самому сложному.

На нижнем уровне – **знания**. Ученик «знает», если умеет рассказать, показать, назвать, дать определение.

Более высокий уровень – это **понимание**. Оно означает, что ученик может описать, объяснить, определить признаки, формулировать по-другому.

Применение подразумевает, что ученик знания может применить, привести примеры и иллюстрации, решить задачу.

На более высоких уровнях находятся **анализ** и **синтез**. Анализ подразумевает выделение частей, признаков, определение общего и различий. Синтез – это создание нового из имеющихся частей.

На самом высоком уровне – **оценка**. Ученик может представить аргументы, защитить точку зрения, доказать, спрогнозировать. Это уровень, на котором вырабатывается отношение ученика к изучаемому материалу, формируется его субъектная позиция.

Каждому уровню усвоения учебного материала соответствуют свои вопросы. Учитель, тонко разбираясь в вопросах разных типов, может управлять процессом познания на каждом из уровней, выстраивать обучение так, чтобы новые знания проходили последовательно через уровни понимания, использования, анализа, синтеза, позволяли бы ребенку становиться личностью через выработку его жизненной (субъектной) позиции.

Таким образом, таксономия Блума – это фундаментальная классическая работа по концепции таксономии учебных целей.

ТАКСОНОМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ

Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учеб. целей
	УЧЕНИК
I. ЗНАНИЕ	
Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до целостных теорий.	<ul style="list-style-type: none"> - знает употребляемые термины, - знает конкретные факты, - знает методы и процедуры, - знает основные понятия, - знает правила и принципы. - понимает факты, правила, принципы.
II. ПОНИМАНИЕ	
Его показателем может быть преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую (например, из словесной в математическую); интерпретация материала (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов).	<ul style="list-style-type: none"> - интерпретирует словесный материал, - интерпретирует схемы, графики, диаграммы, - преобразует словесный материал в математические выражения, - предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных.

III. ПРИМЕНЕНИЕ	
<p>Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. Сюда входят: применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - использует понятия и принципы в новых ситуациях, - применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях, - демонстрирует правильное применение метода или процедуры.
IV. АНАЛИЗ	
<p>Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие, так, чтобы ясно выступила структура. Сюда относятся: вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - выделяет скрытые предположения, видит ошибки и упущения в логике рассуждения, - проводит различие между фактами и следствиями, - оценивает значимость данных.
V. СИНТЕЗ	
<p>Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть: сообщение (выступление, доклад), план действий или совокупность обобщенных связей (схемы). Соответствующие учебные результаты предполагают деятельность творческого характера с акцентом на создание новых схем и структур.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - пишет небольшое творческое сочинение, - предлагает план проведения эксперимента, - использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.
VI. ОЦЕНКА	
<p>Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, худ. произведения, исследовательских данных) для конкретной цели. Оценочные суждения должны быть основаны на четких критериях (определяемых учащимся или задаваемых учителем).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - оценивает логику построения материала в виде письменного текста, - оценивает соответствие выводов имеющимся данным, - оценивает значимость того или иного продукта деятельности.

КАТЕГОРИИ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ В АФФЕКТИВНОЙ ОБЛАСТИ

Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учеб. целей УЧЕНИК...
I. ВОСПРИЯТИЕ	
<p>Эта категория обозначает готовность и способность ученика воспринимать те или иные явления.</p> <p>Задача учителя привлечь, удержать и направить внимание ученика. Входящие сюда субкатегории: 1.1. осознание, 1.2. отовность, или желание воспринимать и 1.3. избирательное, т.е. произвольное внимание образуют диапазон восхождения от пассивной позиции ученика до более активного отношения к содержанию обучения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - проявляет осознание важности учения, внимательно слушает высказывания окружающих в классе, в беседе и т.д., - проявляет восприимчивость к проблемам и потребностям других людей, к проблемам общественной жизни.
II. РЕАГИРОВАНИЕ	
<p>Эта категория обозначает активные проявления, исходящие от самого ученика. На данном уровне он не просто воспринимает, но и отклоняется на то или иное явление, проявляет интерес к явлению или деятельности.</p> <p>Субкатегории:</p> <p>2.1. подчиненный отклик, 2.2. добровольный отклик, 2.3. удовлетворение от реагирования.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - выполняет заданную учителем домашнюю работу, - подчиняется нормам внутришкольного распорядка и нормам поведения, - участвует в обсуждении вопросов в классе, - самостоятельно знакомится с освещением общественных, политических и международных проблем, - добровольно вызывается выполнять задание, - проявляет интерес к учебному предмету.
III. УСВОЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ	
<p>В эту категорию входят различные уровни усвоения ценностных ориентаций (отношений): 3.1. принятие ценностной ориентации, 3.2. предпочтение ценностной ориентации и 3.3. приверженность, убежденность.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - проявляет устойчивое желание овладеть какими-либо навыками, - целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение, - проявляет убежденность, отстаивая тот или иной идеал.
IV. ОРГАНИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ	
<p>Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых. Субкатегории: 4.1. концептуализация ценностной ориентации, т.е. осмысление своего отношения, 4.2. организация системы ценностей.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - принимает на себя ответственность за свое поведение, - понимает свои возможности и ограничения, - строит жизненные планы в соответствии с осознаваемыми способностями, интересами, убеждениями.

V. РАСПРОСТРАНЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

<p>Эта категория обозначает такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида.</p> <p>Субкатегории:</p> <p>5.1. обобщенная установка и</p> <p>5.2. распространение ценностных ориентаций на деятельность.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - самостоятельность в учебной работе, - стремление к сотрудничеству в группе, - готовность к пересмотру своих суждений и изменению образа действий в свете убедительных аргументов, - устойчивое и последовательное жизненное кредо.
--	---

Лекция 8.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ.

План:

1. Разработка основ технологии обучения.
2. Постановка диагностических целей образования.
3. Проектирование содержания обучения.
4. Моделирование структуры технологии обучения.
5. Обратная связь: контроль и оценка.
6. Выводы.

1. Разработка основ технологии обучения.

Технологический подход к обучению ставит целью конструировать учебный процесс, отталкиваясь от заданных исходных установок. Такими **установками** являются:

1. *Критериальные параметры описания технологий* - отражены обычно в концепциях развития и стандартах (направленность обучения, содержание и структура данного вида образования, требования к программам и условиям их реализации, нагрузки и объем обучения, предметные области, образовательные уровни, аттестация).

2. *Системный подход описания технологий* - определен структурированностью и воспроизводимостью образовательного процесса.

3. *Процессуальный параметр описания* - связан с дидактическим конструированием, который предполагает соблюдение следующих основных этапов: выбор и обоснование основной идеи (философии) педагогической технологии; разработка целевой концепции технологии и иерархическая систематизация учебных целей, проектирование собственно содержания обучения; интеграция содержания, методов и форм обучения; конструирование системы средств реализации технологии в учебном процессе; разработка системы контроля и оценки учебных достиже-

ний учащихся.

Ведущей стержневой характеристикой технологии обучения является **гибкость**. Эффективность технологии обучения в настоящем и будущем во многом зависит от способности оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся научно-техническим и социально-экономическим условиям. При этом различаются структурная, содержательная и технологическая гибкости.

Структурная гибкость обеспечивается мобильностью структуры и ступенчатостью учебной программы.

Содержательная гибкость отражается, прежде всего, в имеющихся возможностях как дифференциации, так и интеграции содержания обучения. Эта возможность имеет место в построении учебного материала авторских технологий.

Технологическая гибкость обеспечивает процессуальный аспект технологии обучения, включающий вариативность методов обучения, гибкость системы контроля и оценки, индивидуализацию учебно-познавательной деятельности учащихся.

2. Постановка диагностических целей образования.

Исходным пунктом разработки технологии обучения (по теории В.П.Беспалько) является диагностичная методика целеобразования.

Технология обучения характеризуется в отношении целеобразования *принципом диагностичной целенаправленности*, который означает необходимость такой постановки целей обучения и воспитания, которая бы допускала объективный и однозначный контроль степени достижения цели.

Цель в педагогической системе должна быть поставлена диагностично, т.е. настолько точно и определено, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени её реализации и построить вполне определённый диагностический процесс, гарантирующий её достижение за заданное время.

Цель обучения (воспитания) поставлена диагностично, если:

а) дано точное и определённое описание формируемого признака (объёма знаний, умений, навыков, личностного качества), что его можно безошибочно отдифференцировать от любых других признаков (знаний, умений, навыков, личностных качеств).

б) имеется способ, «инструмент» для однозначного выявления диагностируемого признака в процессе объективного контроля его сформированности;

в) возможно измерение интенсивности диагностируемого признака на основе данных контроля;

г) существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения.

Усвоение целей образования связано с переводом их из внешнего плана деятельности учащегося во внутренний опыт. Использование информации в деятельности зависит от качества её усвоения. При этом усвоенная информация может использоваться непродуктивно или продуктивно, т.е. с разной степенью самостоятельности и творчества.

Многие школы описывают и измеряют образовательную траекторию развития школьника, разрабатывая требования к выпускнику с выявлением (диагностикой) показателей на любом её уровне: квалификационная характеристика выпускника, профессиограмма или модель личности выпускника школы и т.д.

Моделируемая технология обучения (воспитания) должна иметь диагностические показатели степени сформированности тех или иных признаков, чтобы создавать эффективные образовательные процессы и ставить целенаправленные исследования в этом направлении. На каждом временном отрезке (этапе) образования должны быть поставлены сильные и точно отражающие цели образования. Соответствующие запросы общества должны являться диагностическим ориентиром образовательного уровня школьников. Поэтому любая точка образовательной траектории школьника должна быть наполнена диагностическими (диагностируемыми) реальными показателями. Прежде всего, это связано прежде всего с учебными планами образовательных учреждений, где отражены номенклатура изучаемых учебных предметов (перечень и объём) и время, отводимое на их изучение.

3. Проектирование содержания обучения.

Сущность технологии обучения заключается в том, что для достижения требуемого уровня образованности учащихся **осуществляется структурирование содержания учебного материала**, выбор адекватных ему методов, средств и форм обучения, направленных на выбор и прохождение учащимися *полного, сокращенного или углубленного вариантов* обучения.

Проектирование содержания обучения включает в себя следующие основные *этапы*:

1. Компоновка курса учебного предмета вокруг основных методов познавательной деятельности. Так, например, в курсе математики к ним относятся: метод математического моделирования, метод функционально-графического моделирования, метод сравнения, метод дифференциации и т.д.

2. Определение содержания базовых (ключевых) понятий учебного предмета. Существенным условием отбора является акцент на принципиальном содержании метода познавательной деятельности, обладающим общекультурным и прикладным значением.

3. Выделение межпредметных и внутрипредметных проблем с

учетом специфики различных учебных предметов, разрешение которых требует применения адекватного метода познавательной деятельности.

4. Отбор содержания и определение объема вариативного курса, создание условий для индивидуального темпа продвижения учащихся по различным вариантам авторской программы: полному, сокращенному, углубленному.

4. Моделирование структуры технологии обучения

Технология надежна, если она представима в проекте, в модели. Модель педагогической технологии должна быть *прогностичной*. Прогноз определяет перспективы развития технологического процесса, сроки действия технологии. Прогнозирование выявляет нормативную и поисковую области процесса, модель которого определяет варианты достижения педагогической цели.

Для этого применимы различные виды анализа. Эффективным является морфологический, который на основе схемы-алгоритма, связующий отдельные варианты процесса, позволяет перебрать все возможные варианты технологии и выбрать те, которые наиболее приемлемы с целевой, содержательной и организационной точек зрения.

Важной частью подготовительной работы учителя является конструирование учебных элементов (процедур), составляющих блоки технологии обучения. Учебные элементы подразделяются на следующие основные типы: *информационные, проблемные, обобщающие, контрольные*. **Базовая инвариантная структура** технологии обучения может включать в себя:

1. блок «вход»;
2. блок обобщения;
3. теоретический блок;
4. блок генерализации;
5. блок «выход».

Вариативные блоки, осуществляющие полный, сокращенный и углубленные варианты программы подразделяются на:

- а) вводные (блоки актуализации, исторический, проблемный и экспериментальный);
- б) прикладные (блоки применения, стыковки, ошибок и углубления).



Основной дидактической функцией *блока «вход»* является осуществление «пропускного» контроля в тему учебного предмета.

Блок обобщения выполняет функцию системного представления структуры учебной темы. Блок актуализации включает в себя опорные понятия и способы действия, необходимые для усвоения нового материала. Исторический блок представляет собой краткий экскурс, раскрывающий сущность понятия (теоремы, задачи) с анализом будущих предполагаемых ошибок, затруднений. Проблемный блок выполняет функцию постановки проблемной ситуации, проблемного вопроса. Экспериментальный - содержит описание эмпирического материала для вывода рабочих формулировок теорем, экспериментальных формул и т.д.

Основной (базовый) материал располагается в *теоретическом блоке*.

Главной функцией *блока генерализации* является конечное обобщение содержания темы. От блока первичного обобщения он отличается большей конкретностью и информативностью. Блок применения включает в себя систему задач и упражнений на отработку новых понятий и способов действий. Блок стыковки представляет собой практическое решение проблемы, которая была сформулирована в проблемном блоке. Блок ошибок содержит перечень типичных ошибок учащихся с указанием возможных причин и способов их исправления. Блок углубления включает учебный материал повышенной сложности и предназначен для учащихся, проявляющих особый интерес к предмету.

Блок «выход» служит своего рода контролером. Учащийся, не выполнивший того или иного требования блока «выход», возвращается к этому элементу структуры технологии обучения, в котором он допустил

неточность или проявил незнание.

Для слабых учащихся целесообразно рекомендовать полный вариант технологии, который содержит основные блоки, входящие в базовую инвариантную структуру, а также блоки: актуализации, исторический, экспериментальный, применения и блок ошибок, расширяющий эмпирическую базу учебной деятельности и направленные на обеспечение доступности содержания обучения.

Сокращенный вариант содержит основные блоки инвариантной структуры, а также проблемный и стыковочный блоки. Этот вариант соответствует более высокому уровню подготовки и поэтому рекомендуется средним ученикам.

Углубленный вариант отличается от сокращенного наличием углубления и предназначается для наиболее сильных учащихся.

5. Обратная связь: контроль и оценка.

Для того, чтобы диагностично задавать цель, необходимо уметь **проверять и оценивать** степень её достижения.

В общеобразовательной школе наиболее распространена методика устного опроса и письменных контрольных работ. Эти виды контроля и материалы для его осуществления не соотнесены с какими бы то ни было диагностическими целями обучения и методиками. Субъективность оценок и невозпроизводимость (неповторимость) результатов определяет несовершенство контроля традиционными методами. Кроме этого, необходимые диагностичность, точность и воспроизводимость результатов в них не заключены.

Для объективных методов контроля качества знаний, умений и навыков применяются материалы - *тесты*, в которых учащимся даются задания на деятельность (репродуктивную или продуктивную), которые затем сравниваются с соответствующими эталонами, отображающих тот или иной уровень усвоения информации.

Ясно, что тестирование для оценки знаний учащихся необходимо вести по такому уровню, который *соответствует цели обучения*. Тестирование по уровням ниже, чем эта цель, осуществляется в процессе текущих проверок усвоения и служит для управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, сопровождается суждениями и указаниями о необходимых направлениях работы, но не оценивается, поскольку цель обучения ещё не достигнута. На уровне *завершенности обучения* в тестирование по цели обучения можно включать и такие показатели, как ступень абстракции, степень автоматизации, разумность, осознанность и др. (на основе психолого-педагогических методик с их диагностичными описаниями, выявлениями, измерением и оценкой). Тесты должны соответствовать всем параметрам учебной программы.

Поскольку контроль за знаниями учащихся всегда осуществляется

не одним тестом, а некоторой их совокупностью - набором, то общее число тестов в наборе определяется необходимой надежностью контроля.

Наиболее простой способ управления усвоением - это периодический контроль за качеством усвоения, проводимый с помощью тестов *заданного уровня*. В программе должны быть указаны периодичность контроля по каждой теме и способ контроля (тест, практическая работа и др.)

Существуют различные **системы контроля**. Среди них выделяется рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений, которая осуществляется через введение правил начисления баллов за весь спектр учебно-познавательной деятельности обучаемого: тестирование, самостоятельная работа, участие в дидактических играх, выполнение домашнего задания и т.д.

Иерархия целей познавательной деятельности

Цель	Действия ученика	Результат действий
Знание	Ученик запоминает и воспроизводит конкретную учебную единицу (термин, факт, понятие, принцип, процедуру)	Запомнил, воспроизвёл, узнал
Понимание	Ученик преобразует учебный материал из одной формы выражения в другую (интерпретирует, объясняет, кратко излагает, прогнозирует дальнейшее развитие явлений, событий)	Объяснил, проиллюстрировал, интерпретировал, перевёл с одного языка на другой
Применение	Ученик демонстрирует применение изученного материала в конкретных условиях и в новой ситуации (по образцу в сходной или изменённой ситуации)	Применил и получил заданный результат
Анализ	Ученик вычленяет части целого, выявляет взаимосвязи между ними, осознаёт принципы построения целого	Вычленил части из целого
Синтез	Ученик проявляет умение комбинировать элементы для получения целого, обладающего новизной (пишет творческое сочинение, предлагает план эксперимента, решения проблемы)	Образовал новое целое
Оценка	Ученик оценивает значение учебного материала для данной конкретной цели	Определил ценность и значение объекта изучения

Представленная таксономия целей Б. Блума получила широкое распространение. Она используется в качестве шкалы для измерения

результатов обучения.

В.П.Беспалько предлагает методику точного вычисления качества усвоения опыта учащимися с помощью **коэффициента усвоения**.

Тест состоит из задания на деятельность и эталон, т.е. образец полного и правильного действия. По этому легко определяется число (р) существенных операций, ведущих к решению теста. Сравнение ответа учащегося с эталоном по числу правильно выполненных учащимися операций (а) теста дает возможность определять коэффициент усвоения (K_a). Таким образом, $K_a = a/p$. Определение K_a является операцией измерения качества усвоения.

По коэффициенту усвоения судят о завершенности процесса обучения. При $K_a \geq 0.7$ процесс обучения можно считать завершенным, так как в последующей деятельности учащийся способен в ходе самообучения совершенствовать свои знания. На этапе самообучения (K_a от 0.7 до 1.0) учащийся хотя и совершенствует своё мастерство, однако делает это на собственных ошибках. При усвоении с коэффициентом $K_a < 0.7$ учащийся в последующей деятельности совершает систематические ошибки и не способен к их исправлению.

Процесс обучения считается завершенным, если коэффициент усвоения деятельности превзошел значение по проектируемому уровню усвоения 0.7, т.е. $K_a \geq 0.7$. Этот принцип, по замечанию В.П. Беспалько, в скрытом и очень гипертрофированном виде сформулирован еще бихевиористами в их «законе успеха» (обучение считается успешным, если учащийся на 95% вопросов дает правильные ответы).

В структуре процесса обучения четко различаются две линии воздействия на обучающегося: одна - в логике процесса функционирования, направленная на обработку информации (содержания обучения) и осуществление процесса усвоения, а другая - в логике управления, направленная на слежение и корректировку выполнения предписаний функционирования (усвоения). При передаче значительных элементов управления из компетентности педагога учащемуся существенно преобразуются процессы обучения и его показатели эффективности. Если систему управления можно описать в виде системы предписаний, то нет никаких препятствий, чтобы она наряду с процессом функционирования, выполнялась полностью самим учащимся. Таким путем учащийся обучается не только исполнительским, но и контрольным действиям. В умении выполнять действия контроля содержится ключ к проблеме обучения умению учиться (самовоспитание, самообучение).

6. Выводы.

В основе технологии обучения лежит управляемость учебным процессом, проектирование и воспроизводимость педагогической системы, оперативная обратная связь, оценка текущих и итоговых результа-

тов. Создавая концепцию технологии обучения, необходимо различать те элементы, которые связаны с дидактическими задачами (учащиеся, цели и содержание воспитания и обучения), и те из них, которых определены идеи и эскизы технологии обучения и воспитания (учителя или ТСО, дидактические процессы и организационные формы). Реальность задач предполагает обеспечение адекватной технологии их разрешения.

Любая педагогическая система основана на взаимодействии шести элементов: учащихся, учителей (или заменяющих их ТСО), целей, содержания, процессов и организационных форм обучения и воспитания. В них содержится вся полнота информации. Ее достаточно, чтобы сравнивать системы между собой, прогнозировать их развитие. Жизненность педагогической системы – это ее технологичность, т.е. воспроизводимость на практике.

В первую очередь, необходимо описать конечную общую цель планируемой технологии обучения. Эта цель может быть представлена только как четкая и выраженная в диагностируемых показателях модель (структура) формируемой личности (стандарт образования).

Во-вторых, необходимо в диагностических показателях описать все промежуточные (по классам) цели становления личности, обеспечивая строгую преемственность в наращивании ее потенциала по диагностируемым показателям и критериям.

В-третьих, необходимо отобрать и дидактически обосновать содержание обучения и воспитания, строго необходимое для формирования заданных целей обучения и воспитания. Это содержание должно быть объективно оценено как достаточное, не избыточное и не переусложненное, доступное для усвоения каждому школьнику данной ступени обучения. Должно быть указано необходимое время на его изучение в условиях разноуровневого вариативного образования.

В-четвертых, вариативность содержания образования также связана с разной глубиной освоения программного материала. Это должно учитываться в педагогической системе, диагностически описываться и измеряться.

В-пятых, технология обучения должна быть обеспечена объективными диагностическими материалами контроля качества процесса формирования личности.

В-шестых, необходимо описать (очертить) те организационные условия обучения и воспитания (помещение, материальная база, дидактические средства, наполняемость учебных групп, штат, деньги, связи с окружением, схема управления и т.д.), которые необходимы для реализации всего процесса и его этапов (по классам), в ходе которых могут быть достигнуты заданные цели образования.

Преобразование процесса обучения в общеобразовательной школе на основе технологии обучения позволит:

- осуществлять в диалектическом единстве интеграцию и дифференциацию содержания обучения путем разработки программы учебного предмета в полном, сокращенном и углубленном вариантах, что поможет решить проблему дифференциации процесса обучения;

- преобразовать содержание образования с целью формирования системности знаний и обобщенных умений учащихся при сохранении целостности и логики учебного предмета.

При освоении технологии обучения учитель овладевает:

- знанием существенных признаков технологии обучения;
- знанием общей структуры учебного процесса в технологии обучения;

- умением составлять учебную программу;

- умением применять систему контроля и оценки учебных достижений.

Следует помнить, что реализовывается ту или иную технологию в «чистом виде» практически не возможно. Так или иначе, приходится опираться на уже устоявшиеся дидактические структуры и традиционные подходы к организации учебного процесса. Идея новой технологии проявляется, как правило, в одном или нескольких ведущих моментах, в то время как большинство «фоновых» характеристик процесса обучения может быть традиционным.

Лекция 9. ПЕДАГОГИКА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.

План:

1. Что такое развивающее обучение?
2. Характеристика существенных признаков развивающего обучения.

1. Что такое развивающее обучение?

Развитие - один из необходимых результатов любого педагогически разумного обучения. Однако отношение этого результата к целям и задачам обучения может быть различным. В современных условиях четко определились два различных взгляда на цель, задачи, содержание, формы и методы обучения:

- 1) традиционный, в рамках объяснительно-иллюстративного обучения, целью которого являются знания, умения и навыки, а развитие - это побочный эффект (результат) при достижении этой цели;

- 2) инновационный, в системах развивающего обучения, целью которого является развитие, а знания, умения и навыки выступают как

средство или условие достижения самой цели.

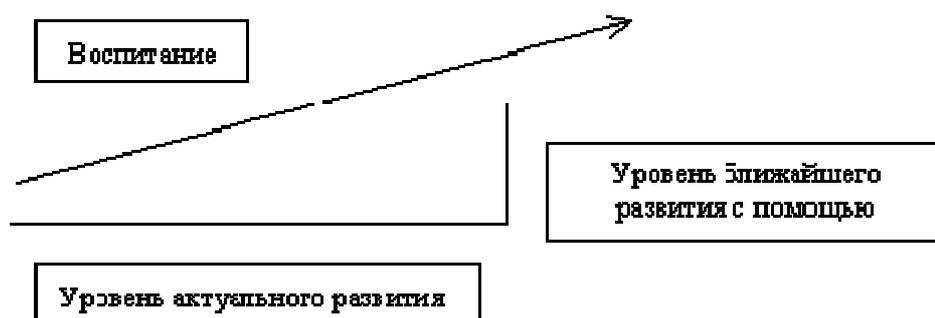
Первый складывался в течение столетий, начиная с классно-урочной системы Я.А.Коменского. Второй четко обозначился (в отечественной педагогике) в 50-60 годы и связан с идеями психологической школы Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова и других.

Развитие - это не приобретение суммы знаний и навыков, а процесс перестройки организма ребенка, в ходе которого происходят интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л.С.Выготский, Б.Г.Ананьев). Но в какой степени обучение способствует психическому развитию ребенка, зависит от особенностей самого обучения.

Развивающее обучение - это обучение, в котором содержание, методы и формы организации прямо ориентированы на закономерности развития (В.В.Репкин). Цель развивающего обучения состоит в особой активности ребенка, эта активность направлена на изменение самого себя как субъекта учения. Именно участие ребенка как активного субъекта отличает развивающее обучение от традиционного, цель которого состоит в том, чтобы подготовить из ученика исполнителя по готовым программам школы.

Развивающее и традиционное обучение являются альтернативными, но не конкурирующими системами.

В начале 30-х годов выдающийся русский психолог-гуманист Л.С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка как на свою непосредственную основную цель. Разумеется, Л.С.Выготский ни в коей мере не отрицал необходимость усвоения знаний, умений, навыков. Но они являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.



По теории Л.С.Выготского, **обучение и воспитание школьников может проходить в двух зонах:**

1. *Зона актуального развития* (обученность) предполагает действия ученика, когда он самостоятельно справляется с заданием.

2. *Зона ближайшего развития* (обучаемость) является опережающим развитием, когда ученик сегодня делает задание с помощью учителя, а завтра уже может сделать его самостоятельно, т.е. этот уровень превратится в уровень актуального развития.

Возможности обучения должны опираться на достигнутый (актуальный) уровень развития, обгонять его и определяться зоной ближайшего развития. “Только то обучение является хорошим, которое забегают вперед развития” (Л.С.Выготский). Задачи, не выходящие за пределы актуальной зоны, существенной роли в развитии личности не играют, а лишь расширяют сферу приложения уже имеющегося опыта. Задачи непосильные, далеко выходящие за пределы возможностей ребенка, т.е. за пределы ближайшей зоны, тоже ничего не могут принести в развитие, могут убить лишь веру ребенка в свои силы. В деле развивающего обучения одинаково вредны как задачи банальные, так и заведомо непосильные. Лишь организация работы, связанная с учетом достигнутого уровня и постановкой задач на уровне зоны ближайшего развития, является правильно организованным обучением и ведет развитие за собой.

Что же является содержанием развития?

Образование - это не только знания, умения, навыки, не только память. Образование - это формирование и развитие новообразований индивида, его функциональных органов. Они специфичны для каждого возраста, служат критерием в определении конкретных эпох детского развития: “Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной степени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период” (Л.С.Выготский).

Здесь содержатся и цели, и ценности образования.

Основным положением разработки содержания развития для многих авторов является положение о том, что развитие представляет собой воспроизведение индивидом исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих им способностей, которые реализуются в процессе их усвоения. А также положение Л.С.Выготского о том, что центральной проблемой для школьного обучения является проблема умственного развития, которая поднималась им не только в плане развития психических процессов, но в большей мере как развитие межфункциональных связей и их изменение. С момента интенсивного развития мышления, отмечал Л.С.Выготский, начинается интеллектуализация всех остальных функций, т.е. ребенок начинает осмысливать эти функции, разумно относиться к своей психической деятельности. Взаимосвязь всех функций в процессе обучения осуществляется за счет развития основных новообразований младшего школьного возраста - осозна-

ния (мышления) и овладения (произвольности) данными функциями.

Очевидно, что развитие в процессе обучения нельзя ограничивать только умственным развитием ребенка. Развивающее обучение предполагает возникновение новообразований как в содержательной стороне психики (представлениях, понятиях, суждениях), так и в способах психической деятельности: умственной, эмоционально-волевой, практической, которые, по мнению Л.В.Занкова, могут возникать в процессе прямого научения, а также в результате самостоятельной переработки внешних воздействий, вследствие постепенного внутреннего движения.

В самом деле, *развитие в процессе обучения, понимаемое как целенаправленное и спонтанно изменяющееся формирование в структуре личности новообразований, проявляющихся в деятельности, охватывает не только умственную, но и практическую, этическую, эстетическую, эмоциональную и физические сферы самовыражения школьника.* Это разные способы самовыражения личности, и в каждой из них новообразования предстают как структуры обобщающего характера, распространяющиеся на соответствующие классы задач.

Развитие, по мнению И.Я.Лернера, представляет собой возникновение и углубление таких новообразований, которые обуславливают возможность универсально использовать это новообразование в своей деятельности. Поскольку совокупность новообразований характеризует культуру личности, ее социальный опыт, И.Я.Лернер определяет их сущность в различных компонентах этого социального опыта. И не только как психическую категорию, но и в сфере интеллектуально-психических, психофизических новообразований, новообразований в области творческих поисков, эмоционально-ценностной сфере и т.д.

Развитие в условиях обучения связано с такими характеристиками, как *направленность, интенсивность, характер и качество.* Считается, что психическое развитие ребенка осуществляется одновременно по линиям:

- *познавательной сферы* (становление интеллекта, развитие механизмов познания);

- *психологической структуры и содержания деятельности* (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоения способов и средств деятельности);

- *личности* (направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т.д.)

Таким образом, для каждого возраста характерны новообразования с определенной совокупностью их комбинирования.

Что касается процессуальной части развивающего обучения, то логика учебного процесса здесь понимается диалектично, обусловленная противоречиями и взаимовлияниями всех сопоставляющих ее компонентов.

Умственное воспитание детей определяет развитие интеллек-

та, что является важнейшим условием образования. Это развитие подчиняется определенным закономерностям, связанным со следующими положениями:

- **необходимость содержательного обобщения** (в отличие от формального);
- **важность определения исходной абстракции** (генетического основания) **в каждом учебном предмете, из которой можно развить систему соответствующего знания;**
- **обучение необходимо вести на повышенном уровне сложности.**

Действительность осваивается в форме понятий. Поэтому оперирование понятиями - способ действия с учебным материалом при разноаспектном изучении объектов и явлений. При образовании понятий последовательно используются приемы мышления:

- анализ как мысленное расчленение содержания предмета на его составные признаки и свойства;
- сравнение совокупности предметов для установления их сходства и различия;
- синтез - соединение признаков и свойств предметов, составляющих содержание понятий;
- абстрагирование - выделение существенных признаков.

Система мыслительных навыков по Б. Блуму

Мыслительные навыки	Определение	Что делает ученик
Знание	Запоминание специфической информации	Реагирует, воспринимает, вспоминает, узнает
Понимание	Понимание заданного материала независимо от другого материала	Объясняет, переводит, показывает, интерпретирует
Применение	Использование методов, концепций, принципов и теорий в новых ситуациях	Решает новые проблемы, демонстрирует использование знаний, конструирует
Анализ	Расчленение информации на составляющие элементы	Обдумывает, раскрывает, перечисляет, рассуждает, сравнивает
Синтез	Составление целого из отдельных частей	Комбинирует, составляет, придумывает, творит
Сравнительная оценка	Определение ценности материалов и методов, когда заданы цели, Стандарты и критерии	Оценивает, обсуждает

Понятие состоит из содержания - совокупности существенных признаков и объема - числа обобщаемых понятием предметов и явлений.

Для усвоения способа работы с понятием нужно использовать следующие логические операции, описываемые формальной логикой: установление взаимосвязи содержания и объема понятия, определение понятий, т.е. раскрытие его содержания, раскрытие объема, описание отношений между понятиями.

Свободное оперирование понятиями является результатом их усвоения, а усвоение понятий влияет на развитие психики и умственной деятельности, что и является задачей школьного обучения.

Чтобы процесс обучения действительно стал развивающим, надо изучать и диагностировать продвижение детей в компонентах психической деятельности: анализирующем наблюдении, абстрактном мышлении, практических действиях. Изучается и уровень сформированности способов мышления. Без осмысления категорий психологии, владения методами диагностики, изучения хода развития детей, конечно, невозможно.

Важнейшим принципом развивающего обучения является *принцип деятельности*. Овладение формами человеческой деятельности в ходе обучения становится по существу синонимом творчества и даже таланта.

Большое внимание уделяется *совместно-разделённому действию*, когда поведение педагога, направляющее поведение воспитуемого, частично сливается с последним. Здесь, по мнению теоретиков развивающего обучения, лежат истоки человеческого мышления и личности вообще.

Результатом развивающего обучения служит достигнутый ребенком уровень развития личности, его индивидуальности.

2. Характеристика сущностных признаков развивающего образования.

Развивающее обучение - особый вид обучения, характеризующийся специфическими подходами к определению и реализации **целей, его содержания, технологии, взаимодействия участников учебного процесса.**

Определение *целей* развивающего обучения и конкретного содержания развития детей должно найти воплощение в содержании обучения, которое является системообразующим компонентом любого обучения. В нем воплощаются цели обучения, они через содержание обучения раскрываются и конкретизируются. В то же время, содержание обучения определяет все другие его компоненты: методы, формы, средства обучения, специфику деятельности учителя и учащихся.

В традиционном обучении содержание представлено в основном предметными знаниями, умениями, навыками. Интеллектуальные, учебные, другие умения находятся в «снятом» виде, представлены через предметные действия, не выступают самостоятельным предметом ус-

воения. Усвоение предметных знаний и умений - цель и результат обучения. Уровень их усвоения служит показателем успешности обучения. Также очевиден репродуктивный уровень представленности учебного содержания в учебниках: это конкретные правила, определения, которые нужно выучить, большое количество тренировочных упражнений, которые выполняются с целью закрепления, наличие образцов выполнения учебных заданий, ведущих к однотипности его выполнения; это концентрический принцип структурирования учебного содержания, где изложение идет от простого к сложному, от более легкого к трудному.

В развивающих системах обучения его *содержание выступает средством развития личности ребенка*, следовательно, оно должно соответствовать содержанию развития, отражать его.

Несмотря на различные подходы к разработке содержания обучения в развивающих системах, можно выделить общие *требования к содержанию*. Содержание должно представлять систему научных понятий (Л.С.Выготский), систему теоретических знаний, которые лежат в основе обобщенных действий и которые приводят к их осознанному усвоению (Л.В.Занков); генетически исходные понятия, которые раскрывают происхождение, становление и развитие какого-либо предмета, лежат в основе принципов действий (В.В.Давыдов).

Сравнительная характеристика теоретического и эмпирического мышления

Теоретические знания	Эмпирические знания
Сравнение предметов и представлений о них	Анализ роли и функции отношения внутри целостной системы
Открытие исходного отношения целостной системы	Выделение формально общего свойства совокупности предметов
Отражение внутренних отношений и связей	Отражение внешних свойств предметов
Связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы	Выделение общего свойства как рядоположенного с особенными и единичными
Выделение особенных и единичных проявлений целостной системы	Подбор примеров, входящих в соответствующий класс предметов
Символо-знаковые средства	Средства фиксации — слова-термины

Основной принцип структурирования учебного содержания - восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному; много-

аспектность рассмотрения одного и того же предмета, объекта, что обеспечивает системность обучения и системность как качество мышления; отражение в учебном содержании приемов познавательной деятельности, мыслительных, собственно учебных действий. По мнению В.В.Давыдова, опыт осуществления творческой деятельности должен стать основополагающим элементом учебного содержания, на который могут опираться другие его элементы: знания, умения, отношение человека к миру.

Овладение теоретическими понятиями, принципами действий и обобщенными действиями в начальных классах потребовало поиска *новых средств отражения их в учебниках*. К основным из них относятся: познавательные процессы, которые заменили традиционное название тем и параграфов; введение практических задач, обеспечивающих развитие познавательной потребности и осознанности усвоения; замена готовых определений и правил заданиями, подводящими учеников к самостоятельным обобщениям и выводам. Учебное задание представляет определенную познавательную трудность для ребенка и в то же время оказывает как учителю, так и ребенку хорошую методическую помощь, обеспечивающую постепенность и успешность выполнения заданий поискового и творческого характера.

Содержание обучения задает определенный способ его усвоения, определенный тип учения. В традиционном обучении преобладает догматический тип учения, который предлагает репродуктивный способ и уровень усвоения учебного содержания. Основные усилия учеников при этом сосредоточены на восприятии готовых заданий, образцов выполнения действий на их закрепление и воспроизведение. Находясь в ситуации решения какой-либо задачи, школьник, как правило, не старается найти способ решения, а усердно пытается вспомнить решение аналогичных задач. Если выполнить не удастся, аналогичная задача не отыскивается, то ученик чаще всего оставляет задачу не решенной или прибегает к другим (не учебным) способам выполнения.

Отсутствие готового для запоминания учебного содержания изменяет позицию ученика в учебном процессе, коренным образом меняется тип учения. Из догматического он преобразуется в эвристический, исследовательский, где новое задание открывается учеником самостоятельно или в совместном поиске учителя и учащимися. И.С.Якиманская отмечает, что в условиях развивающего обучения учащиеся самостоятельно добывают знания и способы действия, перестраивают ранее полученные, осуществляют широкий перенос усвоенного на решение новых учебных и практических задач, т.е. выполняют в основном не воспроизводящую, а преобразующую деятельность. Введение в учебное содержание практических и познавательных задач, с которыми ребенок не может “с ходу” справиться, вызывает внутренний “познавательный”

дискомфорт, как результат незнания, неумения. В начале это незнание носит недифференцированный характер, при котором ученик не может четко определить предмет своего незнания, но в результате анализа практической познавательной задачи предмет познания четко определяется, что и способствует зарождению собственно учебной мотивации. Конструирование учебного содержания через систему практических, поисковых, исследовательских задач и заданий помогает не только активному исследованию, но и вызывает потребность овладеть необходимыми средствами учения: интеллектуальными, организационными, познавательными, учебными умениями. При таком типе учения учащиеся не ограничиваются припоминанием известных, аналогичных способов решения поставленных задач, а пытаются, исходя из своего знания и незнания, открыть способ решения. Многообразие вариантов развивающих технологий объединяют общее стремление авторов сделать ученика *субъектом учения*, т.е. учащимся, способным обучаться.

Соответственно целям, содержанию обучения изменяется и *позиция учителя* в учебном процессе, и характер его деятельности, принципы, методы и формы обучения. В традиционном обучении преобладает объяснительно-иллюстративный характер деятельности учителя, которая направлена на то, чтобы как можно понятнее объяснить, показать выполнение действий, добиться того, чтобы ученикам все стало ясно, чтобы с уроков дети уходили с четкими представлениями образцами выполнения действий. Основным из основных показателей успешности деятельности учителя является отсутствие вопросов детей после объяснения, что свидетельствует о хорошем усвоении. Именно этой ситуацией и определяется первостепенная важность таких принципов обучения, как доступность, наглядность, прочность. Взаимоотношения учителя и учащегося в традиционном обучении характеризуются как исполнительские, основанные на одностороннем подражании. Учитель при этом выступает как носитель совершенных образцов, а ребенок как более или менее успешный имитатор действий взрослого: “Я делаю вслед за учителем. Я делаю сам, как учитель.” Для традиционного обучения также характерно отсутствие особенно учебных отношений между детьми на уроках, что объясняется преобладанием фронтального способа организации деятельности детей, при котором все ученики связаны с учителем, общение замкнуто на нем.

Коренным образом меняется содержание деятельности учителя в развивающем обучении. Теперь главная задача учителя - не “донести”, “преподнести”, “объяснить”, “показать” учащимся, а организовать совместный поиск решения возникающей перед ними задачи. Учитель начинает выступать как режиссер мини-спектакля, который рождается непосредственно в классе. Новые условия обучения требуют от учителя умения выслушать всех желающих по каждому вопросу, не отвергнув ни

один ответ, встать на позицию каждого отвечающего, чтобы понять логику его рассуждения и найти выход в постоянно меняющейся учебной ситуации, анализировать ответы, предложения детей и незаметно вести их к решению проблемы. Обучение логике учебного спора, диалога, решения учебной задачи не предполагает скорейшего получения правильного ответа, возможны ситуации, при которых дети не смогут открыть истину. Оправданность такой логики построения процесса обучения подтверждается исследованиями Н.Н.Поддъякова, который писал, что правильно построенный процесс мышления характеризуется тем, что возникновение неясных знаний, вопросов обгоняет процесс формирования ясных знаний: “В этом суть самостимуляции, саморазвития процесса мышления. Следует отметить, что мы достаточно часто в нашем традиционном обучении нарушаем этот закон развития мышления, формируя знания детей таким образом, чтобы у дошкольников не возникло никаких неясностей”. Следовательно, чем быстрее мы приходим к истине, тем короче процесс мышления, тем меньше возможностей для его развития.

Новый вид и новое содержание требует иных *принципов обучения*. Так, на иных принципах строится обучение Л.В.Занкова: обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний в начальном обучении, быстрый темп в изучении материала программы, осознание школьниками процесса учения, развитие всех учащихся, в том числе и наиболее слабых. Новым содержанием наполняются такие принципы, как преемственность, наглядность и научность в развивающей системе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова.

Развивающее обучение немыслимо без постоянного учебного общения, при котором учащийся, поняв, чего он не знает, не умеет делать сам начинает активно действовать, восполняя недостаток знания и включая в этот процесс учителя, как более опытного партнера. Мнение учителя при этом воспринимается детьми как одна из возможных точек зрения, которую нужно соотнести с собственной точкой зрения и мнениями других учеников. Необходимость такого общения вытекает из природы поисковой, исследовательской деятельности, при которой поиск истины в одиночку невозможен, необходим коллективный поиск, сопровождающийся постоянным обменом мнениями. Взрослый может реально строить сотрудничество с ребенком на уроке лишь только в том случае, если он постоянно удерживает особенности детской точки зрения на предмет и на самого себя.

Развивающие технологии имеют специальные *методы*, включающие детей в коллективный поиск: это создание проблемных ситуаций, ситуация учебного спора, метод коллизий, метод решения учебных задач, учебный диалог и др.

Все указанные особенности развивающего обучения проявляются

на *уроке* как основной форме организации обучения в начальной школе. Структура, содержание, способы организации будут существенно изменяться от вида обучения и его технологии. Так, например, структура урока в развивающей системе Л.В.Занкова будет повторять структуру “слоеного пирога”, реализованную в содержании обучения, т.е. предметных задач. Для развивающего обучения В.В.Давыдова структура урока будет совпадать со структурой учебной деятельности, основными компонентами которой являются введение в ситуацию и выделение учебной задачи, организация учебной задачи, состоящей из определенных учебных действий.

Основные признаки видов обучения

Компоненты педагогического процесса	Доминирующее содержание	
	Объяснительно-иллюстративное обучение	Развивающее обучение
Цель	вооружение учащихся знаниями, умениями, навыками	общее развитие учащихся, овладение способами учебной деятельности.
Исходное содержание	примеры, факты, аргументы, тексты	обобщения: закономерности, теории, правила, понятия
Формы обучения	фронтальные, групповые, индивидуальные	совместная учебная деятельность, коллективный способ обучения
Методы обучения	словесные, наглядные, практические	проблемное изложение, частично-поисковой, исследовательский
Контроль, оценка	контроль, оценка учителем результатов обучения	самоконтроль, самооценка
Мышление	эмпирическое: индукция, сравнение, классификация	теоретическое: дедукция, анализ, рефлексия, моделирование

Конечная цель развивающего обучения состоит в том, чтобы обеспечить каждому ученику условия для развития как *самоизменяющегося субъекта учения*. Быть таким субъектом, значит, иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетворять её посредством уче-

ния, т.е. хотеть, любить и уметь учиться.

Сущность развивающего обучения

1. Решающая роль в развитии ребенка принадлежит обучению, происходящему в «зоне ближайшего развития» личности Л.С.Выготский).

2. Педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развития наследственных качеств личности, развивая целостную совокупность личностных качеств: знания, умения и навыки; способы умственных действий; самоуправляющиеся механизмы личности; эмоционально-нравственную и деятельностно-практическую сферы.

3. Ребенок является полноценным субъектом деятельности и своего развития.

Принципы развивающего обучения:

1. Развитие происходит путем вхождения ребенка в культуру и опирается как на свое основание на достижения естественного созревания (Л.С.Выготский).

2. Обучение есть источник развития (обучение происходит в зоне ближайшего развития).

3. Принцип субъектности ребенка в учебном процессе. Ученик должен быть субъектом, а не объектом обучения.

4. Принцип опережающего обучения (обучение опережает развитие).

5. Принцип проблемности как условие мотивации.

6. Принцип моделирования.

7. Обучение как активный деятельностный процесс.

8. Выделение в структуре учебной деятельности четырех компонентов - учебной задачи, учебного действия, действия контроля и действия оценки.

8. Принцип диалога-полилога.

10. Дедуктивный способ подачи информации.

Лекция 10.

ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА.

План:

1. Теория поэтапного формирования умственных действий.

2. Теория П.Я. Гальперина о типах учения.

1. Теория поэтапного формирования умственных действий.

Цели обучения в школе обычно формулируются в виде определенного их набора или перечня. При этом получается, что знания накапливаются как-то сами по себе, умения и навыки формируются где-то рядом

с ними, а параллельно этому идут процессы развития мышления и способностей. В этом конгломерате не ясна внутренняя связь между отдельными целями и способами их достижения. Эта связь остается внешней и рядоположной.

Современная психология позволяет говорить о существовании единого глубинного сущностного уровня психического развития, по отношению к которому особенности знаний, умений и навыков, особенности психических процессов и способностей ребенка выступают как отдельные видимые проявления. В отечественной психологии понятие структуры в смысле некоторой внутренней невидимой “конструкции”, на которой разыгрываются психические процессы, впервые появляется у Л.С.Выготского. Известно его положение о единстве структурной и функциональной сторон понятийного мышления, где понятия представляют собой определенные структуры обобщения, “каждой структуре обобщения соответствует своя специфическая система возможных при данной структуре логических операций”. Знаменательно, что понятие структуры оказалось принципиально необходимым для Л.С.Выготского в намеченном им пути решения первостепенной для практики обучения проблемы соотношения обучения и развития.

Л.С.Выготский сформулировал положение о *внутреннем субстрате умственного развития*, отличном от внешне наблюдаемого усвоения знаний и навыков. Анализируя проблему соотношения обучения и развития, он пришел к выводу о не тождественности, различии этих двух процессов. Да, без обучения нет развития; да, обучение ведет за собой развитие. Но суть в том, что существует некий самостоятельный внутренний процесс развития, содержание и логика которого отнюдь не совпадает с тем путем, который проходит ребенок на школьных занятиях. Развитие ребенка “не совпадает с ходом самого образовательного процесса, оно имеет внутреннюю логику, связанную, но не растворяющуюся в динамике школьного обучения”. Дать какого-либо четкого и конкретного определения этому внутреннему мыслительному процессу самому Л.С.Выготскому не удалось. Он видел в этом первостепенную задачу психологической науки будущего в установлении “внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения этой структуры вместе с методом школьного обучения”.

Идея приоритетного значения формирования в процессе обучения особых познавательных структур - *обобщенных схем мышления* - была сформирована и выдвинута П.Я.Гальпериным.

П.Я.Гальперин прямо подошел к пониманию, что субстратом, носителем умственного развития являются не знания сами по себе, не навыки и не что-либо еще, а обобщенные оперативные схемы, которые устанавливают рациональную структуру эмпирических объектов и используются как орудие при решении задач в отношении изучаемых объектов.

При этом он указывает на несколько важных обстоятельств, из которых следует, что **формирование хорошо организованных и упорядоченных внутренних умственных структур должно являться самой главной задачей школьного обучения.**

1. Чем больше разных связей новых знаний с уже имеющимися в долговременной памяти может быть установлено, тем глубже и шире понимания нового материала.

2. Чем лучше развита и структурно организована умственная деятельность, тем дольше и прочнее сохранение материала в памяти.

3. Только хорошо структурно организованная, внутренне расчлененная система предъявления знаний может обеспечить гибкость и подвижность мышления.

Из сказанного вытекает, что в процессе школьного обучения ребенку нужно не просто сообщить “ сумму знаний “, но сформулировать у него, насколько это возможно на доступном ему уровне, систему взаимосвязанных знаний, образующих внутреннюю упорядоченную структуру. Так сформулированная цель обучения решает одновременно две главные его задачи: 1) сообщить ребенку доступные ему сведения, накопленные человечеством в разных областях знаний; 2) развить его ум, его мышление. “Ум - это хорошо организованная система знаний“, - писал выдающийся педагог К.Д.Ушинский. Формирование упорядоченной системы знаний, в процессе чего разные сведения постоянно сопоставляются и соотносятся друг с другом в самых разных отношениях и аспектах, одновременно ведет и к наиболее эффективному усвоению знаний и к развитию мышления.

Ребенок приобретает в процессе своего развития общественно-исторический опыт человечества, т.е. те средства и способы, с помощью которых люди выполняют различные виды деятельности. Это происходит в общении с окружающими его другими людьми. При этом возникает процесс *интериоризации* - процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность. Получается, что всякая психическая функция в развитии ребенка появляется дважды - сначала - в социальном плане, потом - психологическом, т.е. прежде между людьми как категория внешняя, практическая, затем внутри ребенка как категория внутренняя, умственная. При этом в процессе внешнего воздействия складывается и развивается сознание человека, и внешняя деятельность перемещается во внутренний план сознания. В результате формируется особая структура - схема мышления, при которой этот внутренний план формируется.

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (1954) рассматривает учение как систему определенных видов деятельности. Центральным звеном теории о поэтапном формировании умственных действий является *действие как единица любой челове-*

ческой деятельности. Образ действия и образ среды действий объединяются в единый структурный элемент, на основе которого происходит управление действием и который называется *ориентировочной основой действия.* Ориентировочная основа действия - это та система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия.

В каждом человеческом действии выделяются *ориентировочная, исполнительная и контрольная части.*

Основная идея теории П.Я.Гальперина - усвоение знаний и усвоение деятельности происходит в результате выполнения определенной системы действий. При этом этапы усвоения знаний нельзя отделять от этапов усвоения деятельности. Тем самым *знания включаются в структуру действия.*

П.Я.Гальперин установил, что переход внешнего, практического действия во внутреннее, умственное действие есть сложный многоэтапный процесс. И если мы хотим сформировать у учащихся полноценные умственные действия, то должны развернуть процесс образования действий и провести их через все этапы этого процесса.

Формирование умственных действий происходит не сразу, а через несколько этапов. Действие ребенка, прежде чем стать умственным, сокращенным, имеет переходные состояния.

1 этап. Он связан с **предварительным ознакомлением с целью действия, создание необходимой мотивации у учащихся.**

2 этап. Это этап **составления схемы ориентировочной основы действия** (учащимся показывают, как и в каком порядке выполнять действие).

Здесь возможны два метода. При первом методе учитель объясняет ребенку действие и затем просит его это действие осуществить, помогая ребенку соответствующими указаниями. При втором методе учитель выполняет действие, ребенок наблюдает и "помогает" ему подсказкой. П.Я.Гальперин установил большую эффективность второго метода.

3 этап. **Организация "материальной" предметной деятельности** (работа с реальными предметами) или «материализованная деятельность» (работа с моделями, схемами, чертежами). В действии в развернутом виде представлены все входящие в него операции. Речь учителя, направляя действия ребенка с материалом, помогает ему выделить предметы, цели действия и методы достижения целей. И ребенок медленно, с осознанием всех входящих в действие операций действует с материалом сам. При этом в речевой форме комментируется все, что выполняется *практически.* Когда содержание действия будет усвоено, то его можно будет переводить на 4 этап.

4 этап. **Овладение действием на уровне внешней речи.** К этому этапу ребенок уже овладел действием с использованием предметов. Теперь он в состоянии перейти к стадии представления своих действий по-

средствам внешней речи, словесного анализа. Ребенок уже может проговорить содержание действия вслух, объяснить способ, каким собирается действовать. То, что было практическим действием, становится действием теоретическим. Однако последнее подкрепляется собственной речью ребенка (в форме громкой речи или в письменном виде) без опоры на “материальные” или “материализованные” средства.

Здесь возможны два вида *ошибок*:

1. Ребенок механически заучивает словесную инструкцию, словесно ее воспроизводит, но практически действует по-своему, в итоге - получаем “формальные” знания. Поэтому учитель на этом этапе должен предложить детям рассказать о способах своей работы и различных путях к достижению цели.

2. Практически ребенок умеет выполнить задание, но его действия не получают отражения в речи, что тормозит речевое развитие. Отсюда следует вывод: устная или письменная речь - это не только сообщение о действии, но и само действие, выполняемое в речевой форме. Ребенок представляет себе это действие, но в нужный момент не производит его практически (в речевой форме), оно существует лишь в плане представлений (планирование). Поэтому здесь необходима обучающая деятельность педагога.

5 этап. **Перенос действия на умственный уровень.** Это первая форма умственного действия. Вместо речи вслух ребенок поощряется к проговариванию про себя. На первых порах действие представляет как бы инструкцию про себя, или мысленное проговаривание развернутой речью. Это действие сохраняет осознанность (осознанная речь). По мере того, как действие становится все более привычным, речь все более начинает сокращаться, свертываться, многие его компоненты перестают осознаваться, нарастает быстрота и легкость выполнения. Конец этого этапа характеризуется полной сформированностью действия во внутренней речи.

6 этап. **Выполнение действия в умственном плане.** Это заключительный этап на пути преобразования действия из внешнего во внутреннее, переход на понятийный уровень.

На этом этапе действие становится обобщенным, сокращенным, выполняемым самостоятельно без опознавания ряды входящих в него операций. Здесь учащиеся действуют уже с понятиями или представлениями, весь процесс решения задачи идет про себя, без внешних опор, т.е. процесс оказывается скрытым, а сознанию открывается лишь продукт этого процесса.

П.Я. Гальперин подчеркивает, что если ребенок ошибся и научился неверно, необходимо вернуться к более ранним этапам и начать сначала, давая ему возможность попрактиковаться на той стадии, где он получил ошибочное подкрепление своим неверным действиям.

В теории П.Я.Гальперина в качестве единицы анализа процесса усвоения (интериоризации) выступает действие. Причем, **характер "материализованного" действия (I-III этапы) определяется П.Я.Гальпериним типом его ориентировочной основы.** Здесь были выделены 3 критерия:

- а) *степень полноты* ориентировочной основы действия (полная-неполная);
- б) *мера обобщенности* (обобщенная-конкретная);
- в) *способ получения* (самостоятельно или в готовом виде от зрителя).

Умственные действия (внутренний план на V-VI этапах) рассматриваются П.Я.Гальпериним уже с позиции параметров усвоения действий и понятий (параметры интериоризации):

- 1. *форма овладения* умственным действием;
- 2. *степень его обобщенности;*
- 3. *развернутость*, представленная полнотой выполняемых операций, или степенью сокращенности действия;
- 4. *мера освоенности* (автоматизированность, быстрота и др.).

П.Я.Гальперин, определяя **форму овладения** умственным действием, выделяет три уровня:

- а) овладение уровнем *предметного действия;*
- б) уровень *громкой речи без опоры на предметы;*
- в) действия *в уме.*

Все эти уровни являются обязательными фазами превращения внешнего действия во внутреннее.

Остальные этапы определяют "зрелость" действия.

2. Теория П.Я. Гальперина о типах учения.

Процесс усвоения знаний, его успешность зависят от того, как организуется процесс ориентации ребенка в материале. Условием формирования действий является ориентировочная основа действия (ОДД), связанная с делением действия на мелкие элементарные операции (система ориентиров и указаний, сведений о всех компонентах действия). Эти операции посильны учащемуся и опираются на усвоенные ранее знания, умения, навыки. Таким образом, учащемуся даются определенные ориентиры (предмет, продукт, средства, состав и порядок выполнения операций), направляющих его действие. Ориентация может быть полной или менее полной. Результаты усвоения и развития зависят от полноты ориентиров.

С точки зрения способа ориентировки и его полноты П.Я. Гальперин выделил 3 типа учения.

I тип учения. Характеризуется неполным составом ориентировочной основы; ориентиры представлены в частном виде и выделяются

самим субъектом путем слепых проб. Процесс формирования действия на такой ориентировочной основе идет очень медленно, с большим количеством ошибок. Сформированное действие оказывается чувствительным к малейшим изменениям условий выполнения.

Ребенок с помощью проб и ошибок стихийно находит систему ориентиров, необходимых для правильного выполнения действий. Неприятности, которые здесь возникают, связаны с тем, что он не отделяет существенные стороны предмета от внешних, случайных. Способный ребенок сам выделит необходимую ориентировочную основу действия. Другой - идет ощупью, вслепую. Этот путь приводит к стихийной и резкой дифференцировке при обучении. Знания изолированы, не складываются в систему. Единственная возможность - просто их запомнить. Но держать в памяти огромное количество несвязанных фактов невозможно. Поэтому одна из характеристик такого учения - неустойчивость знаний, их наложение друг на друга, перепутывание. Нет переноса знаний, то есть возможности использовать известный способ для решения других задач аналогичного типа. А значит, нет и развития. Результат действия бывает неполным, неточным. Ученик может научиться выполнять умственное действие правильно, однако прочного навыка не образуется.

При изменении условий задания усвоенное умственное действие оказывается неустойчивым и почти не переносится на новые задания. Если нет переноса знаний, т.е. нет возможности использовать известный способ для решения других задач аналогичного типа, то значит, нет и развития мышления.

II тип учения. Характеризуется наличием всех условий, необходимых для правильного выполнения действия. Но эти условия даются субъекту в готовом виде и соответствуют только для конкретного случая. Формирование действия при такой ориентировочной основе идет быстро, безошибочно и более устойчиво. Однако сфера для переноса действия ограничена и распространяется только на аналогичные условия его выполнения.

Ориентировочная основа наряду с образцами действия и его продукта, с подробнейшими указаниями заранее составляется учителем. И здесь не просто показывается образец выполнения задания, но и дается объяснение, как его можно достигнуть. Например, задать систему опорных ориентиров при обучении письму. Прежде чем написать букву «а», найди и изобрази точки переломов, изменений кривизны. Запоминать ничего не надо - только следовать за инструкцией.

Выигрыш при таком типе обучения получается большой - и по времени (на порядок меньше упражнений), и по качеству (лучше почерк). Дробная система ориентиров позволяет обучать сразу без ошибок. Снимается разброс и непредсказуемость результата. Для обучения письму, оказывается, не надо обладать способностями! Но и здесь переноса

нет: каждая задача решается как частная, для каждой буквы - своя система ориентиров. Интеллект и в этом случае не развивается, есть только накопление навыков. Лишь у отдельных учеников приобретает некоторое умение анализировать материал, что обеспечивает возможность переноса этого учения на новое задание применительно к конкретным и частным условиям.

III тип учения. Имеется полный состав ООД, ориентиры представлены в общем виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ООД выполняется самостоятельно на основе общего метода, который специально дается. Поэтому действию присущи не только быстрота и безошибочность в процессе его формирования, но и большая устойчивость, широта переноса.

При анализе объекта необходимо научить ребенка самостоятельно устанавливать систему ориентиров, являющихся общими для всех действий, соответствующих некоторому классу задач. Например, на 2-3 буквах показать ребенку общий принцип письма: прежде чем копировать контур, надо выделить критические точки там, где линия меняет направление. Далее он будет учиться писать конкретные буквы сам, без указания педагога, т.е. в дальнейшем ученик может самостоятельно и правильно строить ориентировочную основу для любого действия для задачи этого класса.

Выделение обобщенного способа действий до формирования конкретных знаний и умений дает принципиально иной выигрыш во времени и качестве, чем в предыдущих типах обучения. Во-первых, обучение здесь с самого начала оказывается полностью сознательным: ребенок не только понимает то, чему ему предстоит научиться, но и владеет способом такого обучения. Во-вторых, резко сокращаются сроки обучения: нет необходимости отработки каждого конкретного способа. В-третьих, овладение обобщенным способом действий позволяет ребенку самостоятельно решать новые задачи (например, любые графические, а не только по изображению букв алфавита).

Ребенок начинает видеть общее в различном, что, по существу, объединяет начертание арабских букв, китайских иероглифов, геометрических фигур. Он переносит усвоенный способ для анализа других областей действительности, начинает учиться так, как учатся способные дети: овладел принципом - дальше учись сам. Но тогда обучение ведет развитие, ребенок получает средство самостоятельного движения, самостоятельной ориентировки в материале.

Обычная методика решения задач. Учитель читает условие задачи, сам ее анализирует и тем или иным способом сам же решает у доски. После этого может быть решена еще одна задача подобного типа. Затем к доске вызывается ученик, который совместно с учащимися анализирует условие задачи. Дальше ученик должен переходить к решению зада-

чи. В большинстве случаев учащийся решить задачу не может. Тогда учитель ориентирует его словам: "Думай!". О чем думать, на чем концентрировать внимание ученик не знает, т.к. учащимся не был дан обобщенный способ решения подобных задач. Если учитель говорит ученику, что "подобную задачу мы с вами решили", то ученик на это отвечает, что его задача совершенно нового типа, т.к. в его задаче речь идет о серной кислоте, тогда как учитель решал задачу на соляную кислоту. В результате учитель вынужден сам опять решить задачу учащегося при минимальной его активности. Таким образом, в данном случае учитель сам ставит цель, сам выполняет действие, сам контролирует и оценивает. Здесь не осуществляется учебная деятельность, нет развития. Поэтому в основной массе учащиеся не научаются решать расчетные задачи, и около 80% абитуриентов при поступлении в ВУЗы с расчетными задачами не справляются.

Опытные учителя в этих случаях заранее дают учащимся алгоритм решения частных задач. Это дает возможность решать задачи в пределах тех или иных частных типов. Результативность в данном случае зависит от степени натренированности обучаемого в применении алгоритмов.

П.Я. Гальперин конкретизировал идеи Л.С.Выготского о ведущей роли обучения в развитии. Не всякое обучение оказывает влияние на развитие, а только то, которое построено по третьему типу ориентировки. Умственное развитие ребенка является прямым результатом специального обучения.

Лекция 11.

СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л.В. ЗАНКОВА.

План:

1. Закон развития от общего к частному и принцип дифференциации в теоретической концепции Л.В.Занкова.
2. Отличительные особенности системы развивающего обучения Л.В.Занкова.

1. Закон развития от общего к частному и принцип дифференциации в теоретической концепции Л.В.Занкова.

В современной психологии одним из центральных является понятие репрезентации ("представленность", "изображение") знаний и понятие о когнитивных ("знаниевых") структурах. То есть речь идет о внутренних психологических структурах, которые складываются в процессе жизни и обучения в голове человека и в которых представлена сложившаяся у него картина мира, общества и себя самого.

Знания хранятся в памяти не как простые непосредственные “слепки” того, что было воспринято, а в виде обобщенно-абстрактных продуктов умственной переработки воспринятого. В этих продуктах представлены устойчивые инвариантные характеристики предметного мира, инвариантные отношения между многими ее компонентами, а также такие же инвариантные характеристики внутренних состояний субъекта и субъект-субъектных отношений. Хранящиеся в памяти продукты умственной (когнитивной) обработки образуют упорядоченные системы, состоящие из ряда подсистем и иерархических уровней.

Эти системы представляют собой не только системы хранения знаний, но и средство познания. Они являются своего рода внутренними умственными психологическими формами (матрицами, шаблонами, схемами, планами, сетками, «ситами», моделями), «сквозь которые» или посредством которых человек смотрит на окружающий мир и на самого себя. Это те структуры, с помощью которых человек извлекает информацию, на которых происходит анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и сведений. Чем больше они развиты, тем больше возможности получения, анализа и синтеза информации, тем больше видит и понимает человек в окружающем мире и в самом себе. В когнитивных структурах записаны не только сами знания в виде отображения множества связей между разными сторонами, свойствами и отношениями действительности, но и способы их получения, способы перехода одних знаний к другим, способы перехода от «сырых» чувственных данных к их все более абстрактным и обобщенным репрезентациям.

В системе научных основ организации практики обучения выверенными являются два основных закона, связанных с последовательностью введения и усвоения знаний учащимися: это путь развития психологических когнитивных структур - *от частного к общему* (традиционное обучение) и *от общего к частному* (развивающие обучение).

Рассматривая идею закона развития в рамках педагогики развивающего обучения, необходимо отметить, что путь развития от общего к частному связан с *системной дифференциацией знаний*. Это предполагает такое расположение изучаемого материала, чтобы *все последующее, вытекая из предыдущего, было бы его развитием*, а не являлось новым знанием. Поэтому в таком обучении все начинается с простейших основных начал («системных структур»), которые содержат в себе некое целое, связанное как с общим понятием, так и с расщеплением его на производные элементы. В развивающих системах В.В. Давыдова и Л.В. Занкова в теоретическом и экспериментальном плане **идет разработка закона развития от общего к частному через идею системной дифференциации как стержня умственного развития.**

Требование двигаться в обучении «от частного к общему» внутренне связано с широко принятым в психологии и педагогике понима-

нием *процесса формирования обобщений как процесса индуктивного*. Формирование абстракций и обобщений начинается с системных когнитивных структур с дальнейшим прослеживанием взаимосвязей отдельных предметов внутри целого, внутри системы в ее становлении. Изучение целостных объектов, их становление и функционирование является одной из главных задач современного научного знания. Такая системная природа познания соответствует определенному типу мышления - теоретическому мышлению, обоснованному В.В.Давыдовым.

В противовес теоретическому выступает эмпирическое мышление, связанное с *дедуктивным способом формирования обобщений* («от частного к общему»), идущего от наблюдения частных случаев к выделению общих признаков, характерных для определенных классов вещей и явлений, составляющих содержание соответствующих понятий.

В современной дидактике уже начался пересмотр методологии обучения, свидетельствующий о большей целесообразности построения учебных предметов по принципу «от общего к частному» и что более плодотворно начинать обучение с ознакомления с более общими понятиями, а лишь затем переходить к изучению частных.

Раскрывая теоретическую сущность своей системы, Л.В.Занков писал, что если охарактеризовать в самой общей форме построение экспериментальных программ, отличающих его систему, то «можно определить его как дифференциацию, то есть расчленение целого на многообразные формы и ступени, возникновение различий в процессе движения содержания». Л.В.Занков отказался от рекомендации традиционной дидактики - рассматривать каждый отрезок учебного курса как самостоятельную и «законченную единицу» и переходить к каждому новому отрезку лишь после того, как будет «основательно» усвоен предыдущий. Вся система Л.В.Занкова буквально пронизана реализацией принципов системности и целостности, которые подразумевают, что каждый элемент знаний должен усваиваться только в связи с другими и обязательно внутри определенного целого, когда «подменное познание каждого элемента все время прогрессирует по мере овладения другими, последующими элементами предмета, и осознания соответствующего целого вплоть до всего учебного курса и его продолжения в следующих классах».

Работа по системе Л.В.Занкова связана с формированием у детей хорошо расчлененных когнитивных структур. Например, методика выполнения арифметических действий строится таким образом, чтобы овладение сложением и вычитанием было строго сосредоточено вокруг определенных стержней: состав числа, переместительный закон сложения, взаимно обратимые отношения сложения и вычитания. Названные стержни - это и есть определенные условия точки когнитивной сетки отражения количественных отношений. Здесь возникает *четкая диффе-*

ренциация понятий внутри системы. И каждая система понятий, по определению Л.В.Занкова, представляет собой «целое со сложнослоистой и ясной дифференциацией на меньшие целые».

В системе Л.В.Занкова совершенно особое значение занимает процесс *сравнения*. Здесь ему придана исключительная роль как приему, прямо способствующему развитию. В традиционной дидактике роль сравнения принято видеть в том, что оно ведет к выделению общего в вещах и явлениях и тем самым является основным средством обобщения. В системе Л.В.Занкова процесс сравнения направлен не столько на обнаружение общего, сколько на познание различий. *Посредством специально организованного сравнения дети устанавливают широкий спектр различий, существующих в сходных вещах и явлениях, что прямо ведет к четкой дифференциации разных их свойств, сторон, отношений.* И эта роль сравнения еще больше возрастает, когда оно протекает, как *рекомендуемая система*. Ясно, что такое организационное сравнение является мощным средством системной дифференциации когнитивных структур, и следовательно, мощным средством умственного развития. Таким образом, в системе Л.В.Занкова акцентирован принцип системной дифференциации знаний.

2. Отличительные особенности системы развивающего обучения Л.В. Занкова.

В ходе многолетнего экспериментально-педагогического исследования проблемы обучения и развития учащихся под руководством Л.В. Занкова была разработана система начального обучения, центральной педагогической идеей которой является **направленность на общее развитие ребенка**. Под общим развитием Л.В.Занков понимал развитие способностей детей. Для выявления уровня такого развития использовались показатели:

1. Развитие наблюдательности. Наблюдение - целенаправленная деятельность, подчиненная определенной задаче. Наблюдение обогащает школьника верными, яркими образами окружающей действительности, служит основой формирования представлений и понятий. Наблюдение, являясь основой развития мышления - умения анализировать, делать выводы, сравнивать, в свою очередь зависит от развитости мышления. Основные показатели развития наблюдательности: умение подчинить свое восприятие поставленной задаче, умение сосредоточиться, строго следовать инструкции; умение исчерпывающе выделять части предмета наблюдения, разносторонне рассмотреть свойства, действия и состояния объекта в соответствии с поставленной задачей; умение подмечать малозаметные компоненты; умение определять последовательность рассмотрения объекта; умение осмысливать или интерпретировать воспринимаемое в свете прежнего опыта, в свете имеющихся знаний;

давать общую характеристику воспринятого.

2. Развитие отвлеченного мышления. Мыслительная деятельность рассматривается через процессы анализа и синтеза, абстракции и обобщения, которые выражаются в следующих действиях: рассмотрение ряда объектов под одним и тем же углом зрения, переключение с одного аспекта рассмотрения на другой, совмещение аспектов рассмотрения, то есть одновременное видение, осмысление с разных точек зрения. Данные операции, не исчерпывают всю склонность мышления, но существенно влияют на результативность мыслительного процесса и успешность усвоения учебного содержания.

Дидактическая система Л.В.Занкова направлена на формирование у детей основ теоретического мышления, которое проявляется в решении задач обобщенным способом. Осуществляется теоретическое мышление в словесно-знаковой форме через решение логических задач. Развитие мышления идет от эмпирических задач (на основе ориентации во внешних связях объектов) к теоретическим задачам (на основе ориентации во внутренних, существенных связях познаваемого объекта). В результате такого обучения формируются теоретические понятия и обобщения.

3. Развитие практических действий. Практическое действие обеспечивает материальное воздействие на материальный мир с целью его изменения. Важность развития практического действия мотивируется тем, что в нем представлены не только собственно двигательные умения и навыки, но и сенсорная сфера, пространственные представления, мыслительная деятельность. Преодоление трудностей, связанных с практическим действием, вызывает проявление эмоционально-волевых качеств и других свойств личности. Об овладении практическим действием свидетельствуют умение мысленно планировать предстоящую деятельность; развитие самоконтроля как способности соотносить последовательные шаги своей деятельности с ранее намеченными операциями и окончательным результатом; умение по окончании работы рассказать о проделанных операциях в надлежащей последовательности, что говорит о степени осознанности действия, содействует совершенствованию самоконтроля, его точности и надежности.

Таким образом, *наблюдение, мышление и практическое действие как основные формы психологической деятельности и особенности их организации явились определяющими в системе Л.В.Занкова.*

Следующий отличительной чертой системы явились **принципы обучения**, разработанные Л.В.Занковым.

Л.В.Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает а) неправомерное, с его точки зрения, *облегчение учебного материала*; б) *неоправданно медленный темп изучения учебного материала*; в) *однообразные повторения учебного материала*. В то же

время и сам учебный материал характеризуется Л.В.Занковым «скудостью теоретических знаний, их поверхностным характером, подчинением привитию навыков». Развивающее обучение, по Л.В.Занкову, и направлено прежде всего на преодоление этих недостатков обучения. В разработанной экспериментальной системе развивающего обучения, по Л.В.Занкову, заложены следующие принципы:

- **Принцип обучения на высоком уровне трудности.** Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизация изучаемых явлений. Содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении.

- **Принцип ведущей роли теоретических знаний,** согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков. Содержание этого принципа может быть соотнесено со значимостью понимания общего принципа действия.

- **Принцип продвижения в изучении материала более быстрым темпом.** Это связано не со спешкой в обучении, а с постоянным движением вперед, непрерывным обогащением ума разносторонним содержанием для систематизации и обобщения знаний. Повторение пройденного должно проходить на новом витке знания с выявлением новых связей, отношений, понятий.

- **Принцип осознания школьниками собственного учения.** Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения. Содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции.

- **Принцип работы над развитием всех учащихся.** Согласно этому принципу, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения» (Л.В.Занков). Необходимо видеть развитие всех детей в общении друг с другом. Сильные и слабые учащиеся, обучаясь, обогащают друг друга. Даже незначительный успех в работе может вселять уверенность, дать радость успеха. Атмосфера сотрудничества дает свободу самовыражения детям. Содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса.

К наиболее эффективным для умственного развития учащихся действиям с учебным материалом в системе Л.В.Занкова относятся следующие.

1. *Разнообразные формы и виды сравнения* сначала конкретных предметов, данных наглядно (лист дуба и клена), а затем *сопоставление образов предметов* (образы ели и сосны), *знаков* (5 и 3, 6 и 9), слов с одинаковым корнем, с разными приставками, окончаниями, суффиксами (цвет, соцветие, цветочек, цветник, зацвел), разных математических вы-

ражений, геометрических фигур, литературных произведений, однородных по тематике картин. Наконец, детям предлагают сравнивать отвлеченные понятия (доброта и щедрость, сумма и произведение, предлоги и приставки и т. д.).

2. *Разнообразные формы анализа одного учебного содержания*, т.е. членение его с разных точек зрения. Например, идет разбор слова в его смысловом значении, затем то же слово изучается в его звукобуквенном, слоговом морфологическом составе. Дети выделяют приставку, корень, окончание; определяют род, число, падеж, склонение и т.п.

3. *Разнообразные формы обобщений*: группировка (однородных явлений), классификация по категориям, выводы, выражение в краткой форме основного содержания, установление разнообразных связей и зависимостей как внутри-предметных, так и межпредметных. Например, самостоятельное (специально приготовленное учителем) определение однокоренных слов по общности неизменяемой части слова и по смысловому значению; определение падежа по вопросу и окончанию; установление зависимостей между скоростью движения, расстоянием и временем; между условиями существования, т.е. образом жизни, животного и строением некоторых его органов.

4. *Различные формы конструирования и переконструирования* детьми данного им учебного материала. Превращение неравенства в равенство (и наоборот); изменение задачи, решаемой одним действием, так, чтобы ее решение требовало использования двух действий; превращение одной геометрической фигуры в другую. Самостоятельное составление по заданию различных новых задач, фигур, узоров, рассказов, грамматических и математических выражений. Применение разных способов для решения одной и той же задачи.

5. *Постоянные переходы от оперирования теоретическими положениями* (правилами, законами, понятиями) к их практическому использованию, конкретизация и обратные действия: определение по фактическому материалу известных ученикам теоретических положений, правил, зависимостей.

6. *Обоснование учеником выполняемых действий* (их отражение в речи), обеспечивающее осознанность их использования, доказательность принятых решений, критическую проверку путей, способов и полученных результатов выполненного действия.

7. *Систематическое усложнение заданий*, повышение требований в отношении самостоятельности, вариативности и оригинальности, быстроты решений, использования знаний по другим учебным предметам или жизненным наблюдениям, содержания прочитанных книг.

Таким образом, в основу школьных программ положена *система регулярно усложняющихся проблемных умственных действий учащихся*,

направленных на раскрытие существенных признаков усваиваемых понятий и установление детьми осмысленных разнообразных связей и зависимостей, существующих, между ними.

Чем отличаются классы, работающие по системе Л.П. Занкова, от традиционных?

Первая особенность – установка учителя на задачу общего развития учащихся.

Развитие Л.В.Занков понимает как появление новообразований в психике ребенка, не заданных напрямую обучением, а возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов. Общеразвитые – наполнение таких новообразований во всех сферах психики – и сфере ума, воли, чувств школьника, когда каждое новообразование является плодом взаимодействия всех этих сфер и продвигает личность в ее целом. В начальных классах задача общего развития ребенка выдвигается во главу угла и рассматривается как основа успешного овладения программным учебным материалом.

Вторая особенность – богатое содержание образования. Детям представляется широкая картина мира на основе ценностей литературы, науки, искусства. Обогащение содержания образования в занковских классах осуществляется за счет:

- обогащения программ общепринятых предметов – русского языка, математики, чтения;

- включения в качестве самостоятельных новых предметов – географии, естествознания, истории, иностранного языка, технологии, информатики и др.;

- изменения соотношения значимости изучаемых предметов, нет «главных» и «неглавных» предметов, каждый направлен на общее развитие;

- увеличения удельного веса знаний, черпаемых из непосредственного восприятия окружающей действительности, из различного ряда экскурсий вне стен класса, школы;

- предоставления возможности учащимся привносить свои личные знания, наблюдения, суждения в ход изучения программного материала.

Третья особенность – построение обучения на основе дидактических принципов системы Л.В.Занкова: обучение на высоком уровне трудности, высокий удельный вес теоретических знаний. быстрый темп изучения программного материала, осознание школьниками процесса учения, общее развитие всех учащихся.

Совокупность дидактических принципов, сформулированных Л.В. Занковым, определяет подход к отбору содержания образования школьников, что, в свою очередь, обуславливает и отбор методов обучения, направленных на общее развитие учащихся, – это четвертая особенность системы обучения учащихся начальных классов. Такие ме-

тоды исключают последовательное проведение учащихся по этапам получения знаний сначала информативным, затем репродуктивным, частично-поисковым и затем только творческим путем. Учащиеся должны изначально включаться в исследовательскую деятельность – во всех случаях, где имеется возможность осуществлять самостоятельное наблюдение, анализ материала и его осмысление.

Пятая особенность – внесение определенных изменений в организационные формы обучения. В занковской системе урок остается основной формой организации обучения, сохраняются домашние задания, увеличивается удельный вес экскурсий. Урок, благодаря богатому содержанию, методам, ориентированным на пробуждение самостоятельной мысли и чувства ребенка, характеру взаимоотношений между учителем и учащимися, приобретает черты нестандартности, яркости, мобильности. По удельному весу высказываний, конкретных действий на первый план выходят ученики, учитель становится как бы дирижером, усиливается его роль по организации подлинно творческой поисковой деятельности. Домашние задания носят разнообразный, часто индивидуальный, характер. Это снижает возможность возникновения перегрузки учащихся.

Следующий (шестой) принципиальной особенностью занковской системы является характерный подход к выявлению результативности обучения. Он заключается в том, что изначальная ориентация на задачу общего развития требует от учителя результаты обучения оценивать, прежде всего, по показателям продвижения детей в общем развитии. Усвоенная программно-материала, конечно, изучается, но это не единственная цель, которая затмевает взгляд учителя на ученика, на его личность в целом.

Седьмой особенностью занковской системы является характер взаимоотношений между участниками педагогического процесса. Общение – это один из китов, на котором строится обучение. Особая, доверительная атмосфера общения, которая устанавливается в классе между учителем и учащимся, добрые, уважительные отношения детей друг к другу являются важнейшим условием эффективного продвижения детей в развитии.

Система Л.В.Занкова исполнена добра, пронизана им. Система принимает ребенка таким, каков он есть, апеллирует не только к интеллекту, но и к чувствам – «вратам добродетели» детей, когда они обсуждают новый, сложный для них вопрос, свободно высказывают свои суждения, мнения. Главное – утвердить веру ребенка в свои возможности.

Отличительные черты школьников, обучающихся по системе Л.В. Занкова, к концу начального обучения.

Школьники, обучающиеся по занковской системе, к концу начального обучения отличаются от детей обычных классов по показателям общего развития и усвоения знаний.

Общее развитие Л.В.Занков рассматривает как целостное движение психики. Каждое новообразование в психике в ходе общего развития возникает как следствие взаимодействия и ума, и воли, и чувств ребенка, как следствие их целостного, нерасчлененного единства. Выделены следующие линии изучения общего развития школьника: деятельность наблюдения, мышления, практические действия, эмоционально-волевые особенности. С точки зрения Л. В.Занкова, эти стороны психики отражают собой генеральные линии отношения человека к действительности, их развитие определяет успех деятельности человека в разных областях жизни.

Ученики, окончившие занковские классы, характеризуются сформированностью деятельности наблюдения, которая проявляется в способности ребенка выделять большое число признаков у объекта наблюдения, в способности истолковывать увиденное в свете имеющегося опыта, выражать увиденное в форме обобщенного суждения, в способности проявлять длительность наблюдения и неравнодушное отношение к его результатам, в способности положительно оценивать черты наблюдательного человека, контролировать и развивать в себе соответствующие черты.

Отличаются учащиеся занковских классов особенностью мыслительной деятельности. Так, при анализе решений учащимися различных задач, требующих классификации предметов по одному общему признаку, по двум общим признакам, выявлены следующие ступени, на которых могут находиться школьники младших классов при самостоятельном решении задач:

1) учащиеся не могут выделить самостоятельно ни одного общего признака, характерного для ряда предметов (хотя в состоянии провести классификацию в группы по одному из указанных признаков – цвет, размер, форма и т. п.);

2) учащиеся могут самостоятельно выделить один из признаков, присущий ряду предметов, и провести классификацию;

3) учащиеся могут самостоятельно выделить более одного основания для классификации и провести необходимые действия (например, распределить существительные по родам, затем эти же существительные распределить по склонениям);

4) учащиеся могут самостоятельно выделить два общих признака, присущих ряду предметов, и провести классификацию (например, выделить из множества многоугольников все треугольники с прямым углом).

К концу начального обучения большинство учащихся занковских классов оказываются на четвертой ступени по степени сформированно-

сти вышеуказанных умственных операций, причем решение задачи сопровождается полным словесным отчетом.

Характерной и очень ценной чертой учеников при решении задачи на классификацию является то, что они стремятся к самостоятельному обоснованию предпринимаемых ими шагов по классификации предъявленных предметов, высказывают предположения, рассуждают вслух, что свидетельствует об активности и критичности их мысли.

При изучении практических действий можно отметить, что учащиеся занковских классов способны к планированию предстоящих операций по изготовлению заданного предмета, осуществлению самоконтроля, способны выражать в слове ход выполняемых действий.

Если говорить об общих, о типичных чертах эмоционально-волевого, личностного развития школьников в занковских классах, то на первое место можно поставить яркость их эмоциональных реакций, связанных с учением. Дети не просто положительно относятся к учебе, они увлечены ею.

Одна из первых ценностей для них — *умственная (интеллектуальная) деятельность*. Ум детей приведен в движение, умственная деятельность и, прежде всего, деятельность, *связанная с самостоятельным добыванием знаний*, вызывает яркие интеллектуальные чувства и оказывается для детей явно предпочтительнее, чем получение знаний информативным способом, со слов учителя.

Следующая очень важная черта учащихся занковских классов: способность к самопознанию, к самоконтролю, к саморегуляции своих действий, поступков, поведения. Но вот что важно подчеркнуть. При способности к самостоятельному нахождению способа поведения, к саморегуляции своих действий учащиеся занковских классов не самовольны. Уважение к учителю, к взрослым у них развито в высокой степени. Об этом говорят все учителя начальных классов. Это подтверждают и учителя средних классов, к которым поступают дети. Вместе с тем дети очень чувствительны и могут проявить негативное отношение к формальным требованиям, например, не высказывать своего мнения и не оценивать способы решения задач, ход течения урока, интерес к предмету и т. д.

Одно из важнейших достижений обучения в занковских классах - воспитание у маленького человека - у школьника отношения к себе как к ценности. Не в эгоистическом смысле, конечно, а в высоком человеческом смысле - это важнейшая ценностная ориентация - ориентация на себя, на свою личность, на свой внутренний мир. Любовь к себе, понимание себя как ценности - это и основа чувства собственного достоинства, это и основа понимания другого как ценности, основа дружелюбия, жизнелюбия.

Даже самые первоначальные наблюдения за детьми в занковских

классах убеждают, что в классе каждый персона, личность, уважающая себя, уважаемая другими и уважающая других.

Лекция 12. СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Д.Б.ЭЛЬКОНИНА - В.В.ДАВЫДОВА.

План:

1. Основные положения концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В.Давыдова.
2. Учебная деятельность и младший школьник.
3. Связь учебной деятельности с построением учебных предметов и управлением педагогического процесса.

1. Основные положения концепции развивающего обучения Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова.

Принципиальная новизна концепции Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова заключается в том, что в ней впервые усвоение и развитие предстают не как два разных по своим закономерностям процесса, а как две стороны единого процесса **самоизменения ученика как субъекта учения**. Такой подход открыл возможность построения модели обучения, обеспечивающего развитие ученика как субъекта учения путем соответствующей организации этого учения.

Развивающее обучение, по мнению В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина, зависит от содержания учебных предметов и способов его усвоения учеником. Содержание образования должно проектировать формирование *теоретического уровня* мышления ребенка, следовательно, содержательная сторона учебных предметов должна быть не эмпирического уровня, а теоретического. Это предполагает специальное изучение вопросов, касающихся природы эмпирического и теоретического знания, соотношение таких сторон познавательной деятельности человека, как чувственное и рациональное, образное и отвлеченное, конкретное и абстрактное. Внутренней основой, объединяющей эти стороны познания, являются процессы **обобщения** и тесно связанные с ними пути образования понятий как основной формы мыслительной деятельности. Процесс обобщения состоит в том, что ребенок посредством сравнения выделяет некоторые повторяющиеся свойства (качества) группы предметов. Это свойство связано с операцией абстрагирования. Степень абстракции (уровень обобщения) бывает эмпирического и теоретического уровней.

Эмпирическое мышление не затрагивает внутренних, сущностных

свойств предметов. Здесь определяются лишь их внешние признаки, полученные опытным путем через сенсорное восприятие. Этим типом мышления мы пользуемся в быту, в обыденной жизни.

Теоретическое мышление анализирует полученные представления на уровне понятий и выявляет то особенное и единичное, что отличает данный предмет от определенного, генетически закрепленного класса явлений, и где отношения будут соотноситься как взаимосвязь частного случая к целостной системе.

Теоретическое мышление отражает внутренние связи объектов и законы их развития. Именно таким образом мыслит ученый и ведет научный поиск. Этот тип мышления называют научным мышлением.

Эмпирическому мышлению свойственно преимущественно индуктивный тип умозаключений, теоретическому - дедуктивный.

Путь эмпирического мышления - восхождение от конкретного к абстрактному, теоретического - от абстрактного к конкретному.

В.В.Давыдов приводит **шесть основных различий эмпирического и теоретического знания** (где термин «знание» является общим для «абстракции», «обобщения», «понятия»):

Эмпирическое знание (по В.В.Давыдову)

1. Знание вырабатывается в сравнении предметов, представлений о них; в результате выделяются в них общие свойства.
2. При сравнении выделяется некоторая совокупность предметов, относимых к определенному классу (на основе формально общего свойства, без раскрытия внутренней их связи).
3. Знание, опирающееся на наблюдение, отражает в представлении предмета внешние его свойства.
4. Формально общее свойство рядопологается с особенным и единичным.

Теоретическое знание (по В.В.Давыдову)

1. Знание возникает при анализе роли и функций некоторого особенного отношения внутри целостной системы, отношение является генетически исходной основой всех проявлений системы.
2. В процессе анализа раскрывается генетически исходное отношение, всеобщее основание, сущность целостной системы.
3. Знание, возникающее как мысленное преобразование предметов, отражает их внутренние отношения и связи, «выходя» за пределы представления.
4. Фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы и её различных проявлений как связь всеобщего и единичного.

5. Конкретизация знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в данный класс предметов.

6. Средством фиксации знаний являются слова-термины.

5. Конкретизация состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений всеобщего основания целостной системы.

6. Знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем в символнознаковых средствах.

На начальных этапах обучения по традиционной системе обучения большинство понятий формируются эмпирическим путем. А теоретическое мышление формируется, как правило, стихийно, далеко не у всех школьников и вовсе не лучшим, не самым экономным путем. Так при обучении по традиционным программам в I классе нет перехода к теоретическому мышлению вообще, во II классе - переход к теоретическому мышлению в предметно-действенной форме, в III классе - в наглядно-образной форме.

Дети, усваивая материал учебных программ В.В.Давыдова, способны овладеть знаниями, умениями и навыками более высокого содержательного уровня, чем тот, который считается посильным. У детей формируются основы теоретического мышления, которое проявляется в *решении задач обобщенным способом*. Результат теоретического мышления - понятие. Осуществляется теоретическое мышление в словесно-знаковой форме через решение логических задач. Ребенок переходит от решений задач сначала в предметно-действенной, затем в наглядно-образной, затем в словесно-знаковой форме.

Развитие мышления идет от эмпирических задач (на основе ориентации во внешних связях объектов) к теоретическим задачам (на основе ориентации во внутренних, существенных связях познаваемого объекта).

Система развивающего обучения Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова подтвердила основное положение, что *развитие теоретического мышления в младшем школьном возрасте связано с содержанием обучения и зависит от срока обучения в школе*. В I классе совершается переход к решению задач с помощью теоретического мышления в предметно-действенной форме, во II классе - в наглядно-образной форме, в III-IV классах - в словесно-знаковой форме. В результате теоретическое мышление в своих начальных формах у Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова складывается на год раньше, чем при обучении по традиционным программам. Раньше на год появляется и *рефлексия* — осознание детьми своих действий, точнее, результатов и способов своего анализа условий задачи.

Основные принципы технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В.Давыдова:

- дедукция на основе содержательных обобщений;
- содержательный анализ;

- содержательное абстрагирование;
- теоретическое содержательное обобщение;
- восхождение от абстрактного к конкретному;
- содержательная рефлексия.

2. Учебная деятельность и младший школьник.

В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин в своем учении поставили вопрос о *сущности развивающего обучения* через следующие положения:

1) обучение призвано обеспечить достижение теоретического уровня мышления вместо привычного, т.е. эмпирического.

2) обучение может стать полноценным (развивающим) только в том случае, если учащиеся усваивают принципы и способы учебной деятельности.

В свете данной концепции учебная деятельность понимается как особая форма активности ребенка, направленная на изменение самого себя как *субъекта* учения. В основе учения об учебной деятельности лежат представления А.Н.Леонтьева о ведущих типах деятельности, характерных для каждого периода психического развития; Д.Б.Эльконина о периодизации психического развития человека в онтогенезе; результаты анализа содержания учебных программ для начальной школы, проведенного В.В.Давыдовым.

Главная цель обучения - формирование способов умственных действий. Развивающий характер обучения в технологии Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова связан, прежде всего, с тем, что его содержание построено на основе теоретических знаний. Основу системы теоретических знаний составляют содержательные обобщения. В дидактической структуре учебных предметов преобладает дедукция на основе содержательных обобщений. В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин раскрыли сущность развивающего обучения через следующие положения:

1. Обучение связано с формированием теоретического уровня мышления (эмпирический подход).

2. Развитие теоретического мышления связано с формированием учебной деятельности (УД).

Поэтому содержание учебных предметов в системе Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова разработано в соответствии с особенностями и структурой учебной деятельности младших школьников.

В основе программы лежит понятие об учебной деятельности как ведущей деятельности в психическом развитии младшего школьника. Основное концептуальное положение теории: *усвоение материала возможно в рамках учебной деятельности.*

Л.С.Выготский обосновал идею о совместной распределенной деятельности ребенка и взрослого как источника его развития. Ясно, что ребенок развивается в рамках освоения человеческой деятельности. Затем эта идея Л.С.Выготского была сформулирована в концепции А.Н. Леон-

тьева, а затем Д.Б.Эльконин построил классификацию периодизации развития, связанную с исследованием учебной деятельности. При этом появилась возможность ответить на вопрос: что происходит с ребенком в процессе его развития? Здесь можно говорить о том, что развитие ребенка происходит как становление его как субъекта разнообразных форм человеческой деятельности. Линия развития ребенка как субъекта развития начинается от непосредственно эмоционального общения через его предметно-орудийную, игровую деятельность и т.д. Эта линия прерывается, когда ребенок приходит учиться в школу. Почему?

Прежде всего, это происходит потому, что ребенок впервые попадает в школьную ситуацию и тем самым становится *объектом* обучения. При этом цели и задачи, которые перед ним ставятся в школе, не соотношены с его целями и задачами. Происходит перерыв развития, который очень болезненно переживается ребенком. Можно сказать, что при этом происходит потеря интереса к обучению на протяжении первых трех лет обучения в школе.

Учебная деятельность - это не просто учение, а это деятельность ребенка как субъекта. Проблема заключается в том, чтобы построить такую систему обучения, которая позволила бы с самого начала организовать учебную деятельность как особую форму обучения ребенка как субъекта обучения. И такая система возможна лишь с предоставлением *условий*, которые заинтересовали бы ребенка в самоизменении, превращении его из объекта обучения в организатора своей поисковой, творческой деятельности по принятию, изысканию и переработке содержания образования.

Учебная деятельность - особая специфическая деятельность, основные цели которой, основной предмет - развитие способностей самого человека (например, цель труда - получение определенного вещественного результата). Но полноценно осуществляться учебная деятельность может только в процессе работы теоретического мышления, на основе решения теоретических задач. Обучая детей решения задач практических, мы даем лишь осколок с учебной деятельности, поскольку не раскрываем происхождение понятий. Усвоение готовых знаний не требует включения в работу теоретического мышления.

Таким образом, теоретическое мышление проявляет себя (формируется) в полноценной учебной деятельности, которую необходимо строить после прихода ребенка в школу.

Сначала она может существовать только в развернутой и распределенной форме, т.е. учитель берет на себя функции ее организации, последовательного и тщательного формирования необходимых действий поиска, моделирования, контроля, оценки. Но развернутая форма учебной деятельности необходима лишь на начальных этапах формирования теоретического мышления. По мере того как дети все более научатся

теоретическим способам анализа материала, учебная деятельность начинает как бы свертываться, функции ее отдельных компонентов переходят к самим учащимся, встраиваются в их психику.

В конце концов, учебная деятельность детей становится полностью самостоятельной, т.е. они не нуждаются в том, чтобы их будущие действия раскладывались по полочкам: учителю тогда достаточно поставить перед детьми проблему, возбудить их познавательный интерес, и далее начинают работать механизмы учебной деятельности, механизмы сформированного теоретического мышления.

Младший школьник, включаясь в систему учебной деятельности, овладевает следующими способами учебных действий:

1. **Учебная задача** - ориентировочные действия, связанные с анализом условий ситуации, соотношением ее со своими возможностями и приводящие к постановке учебных задач (сначала принятие готовых задач учителя и начало самостоятельной постановки отдельных задач).

2. **Исполнительные действия** - активное преобразование учеником изучаемого объекта (математического, лингвистического и др.), овладение отдельными операциями внутри действия. При этом младший школьник опирается на несложные графические, буквенные и знаковые средства, а также на речевые опоры (проговаривание). Все учебные действия выполняются развернуто при полном составе составляющих их операций. Школьник различает способ и результат решения, совершает поиск нескольких способов решения, применяя их в знакомых и незначительно измененных ситуациях.

3. **Контрольно-оценочные действия** по поводу своей собственной деятельности. Ученик постепенно начинает контролировать себя в способах решения и корректировать работу в ходе ее выполнения. Ряд исполнительских и контрольно-оценочных учебных действий при правильном формировании может превратиться в умения и навыки, выполняться "автоматически".

Все эти действия (учебная задача, исполнительные и оценочные действия по контролю и анализу своей деятельности) образуют три компонента учебной деятельности: понимание учеником учебной задачи, выполнение учебных действий, осуществление контрольно-оценочных действий.

В основе психического развития младших школьников лежит формирование учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения **анализа, планирования, рефлексии**¹. Именно это определяет развитие всей познавательной и личной сферы.

Учебная деятельность включает соответствующие потребности,

¹ Рефлексия – это осознание детьми своих действий (результатов и способов своего анализа условий задачи.

мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих в 1 класс, целостной ее структуры еще нет. Она формируется в течение нескольких лет, особенно интенсивно в начальных классах. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других ее видов. Чтобы у младших школьников формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главная их особенность состоит в том, что при ее решении школьник ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно.

Носитель учебной деятельности - ее субъект. Младший школьник в этой роли выполняет собственную учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе ее становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т. е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать.

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться. Владение учебными действиями формирует умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в принятии и решении задачи, проводят диалоги и дискуссии о выборе лучшего пути поиска (именно в этих ситуациях и возникают зоны ближайшего развития). Иными словами, на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно ее начинает самостоятельно осуществлять каждый, становящийся индивидуальным ее субъектом.

3. Связь учебной деятельности с построением учебных предметов и управлением педагогического процесса.

Организация учебно-воспитательного процесса в школе опирается на преподавание системы учебных предметов, при усвоении конкретного содержания которых школьники, с одной стороны, овладевают основами современного образования, с другой — получают соответствующий уровень психического развития. Каждый учебный предмет представляет собою своеобразную проекцию той или иной «высокой» формы общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) в плоскость усвоения. Это проецирование имеет свои закономерности, оп-

ределяемые целями образования, особенностями самого процесса усвоения, характером и возможностями психической деятельности школьников и другими факторами.

Учебные предметы проектируют формирование теоретического мышления, которое формируется у школьников в процессе выполнения ими учебной деятельности. С этой точки зрения учебные предметы строятся в соответствии с содержанием и структурной учебной деятельностью. Это создает благоприятные условия для развертывания учебной деятельности школьников, а усвоение ими этих предметов способствует формированию у школьников теоретического мышления.

На основе учебной деятельности В.В.Давыдов сформулировал ряд логико-психологических положений, которые были использованы при построении учебных предметов, раскрывающих свое содержание согласно принципу: «от общего к частному», т. е. согласно принципу восхождения от абстрактного к конкретному.

1. Усвоение знаний, носящих общих и абстрактный характер, должно предшествовать знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями, - последние должны быть выведены учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться учащимися в форме анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Эту связь учащиеся должны уметь воспроизвести в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде».

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходную, всеобщую связь изучаемого объекта в системе частных знаний о нем, удерживаемых вместе с тем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от частного ко всеобщему и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к их выполнению во внешнем плане и обратно.

Включение в обучение системы научных понятий обеспечивает осмысленность практических умений, которыми предстоит овладеть школьникам, не только не влечет за собой дальнейшей перегрузки, но и способствует ее устранению. Во-первых, системный характер учебного материала позволяет существенно сократить время на его изучение (в среднем на 2 часа в неделю по каждому предмету). Во-вторых, перенос центра тяжести в обучении с запоминания отдельных правил на

освоение общих принципов построения практических действий позволяет существенно сократить число упражнений, необходимых для выработки соответствующих навыков, и тем самым уменьшает объем домашних заданий. Не менее существенным является то обстоятельство, что интенсивное формирование учебно-познавательного интереса как ведущего мотива учебной деятельности и овладение способами ее осуществления резко снижает уровень учебной тревожности, являющейся одним из наиболее мощных факторов, отрицательно воздействующих на работоспособность и состояние здоровья школьников. Все это привело к тому, что программа В.В.Давыдова - Д.Б.Эльконина становится сильной для учащихся младшего школьного возраста и не сопряжена с какими-либо отрицательными последствиями для их здоровья.

Особенностью **урока** в этой психолого-педагогической системе является включение в него разнообразных групповых дискуссионных форм работы, в ходе которых дети открывают для себя основное содержание учебных предметов. Знания не даются детям в виде готовых правил, аксиом, схем, а вырабатываются ими в ходе учебной дискуссии. Отметок детям в начальной школе не ставят, учитель совместно с учениками оценивает результаты обучения на качественном уровне, что создает атмосферу психологического комфорта. Домашние задания сведены к минимуму, усвоение и закрепление учебного материала происходит на уроках. Дети не переутомляются, их память не перегружается многочисленными, но малосущественными сведениями.

Главные особенности системы:

1. Изменение предметного содержания обучения. Обучение проводится в рамках обычных школьных программ, но на другом качественном уровне. В отличие от традиционной, эмпирической педагогической системы здесь в основу изучаемых дисциплин положена система научных понятий.

2. Отказ от репродуктивного способа обучения и переход к деятельностной педагогике, в которой ключевой компетентностью является наличие у человека основ теоретического мышления.

3. Главная задача - освоение учащимися обобщенных способов действия. Это позволяет научиться школьникам решать большой круг частных задач за более короткий отрезок учебного времени.

4. Переход на коллективно-распределенный тип деятельности между учителем и учащимися, учителем и отдельным учеником, между учащимися. Организация совместной творческой деятельности детей по их самостоятельному усвоению знаний.

5. Открытие в детях потенциальных интеллектуальных и личностных способностей.

В результате обучения по системе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова дети в состоянии аргументировано отстаивать свою точку зрения, учи-

тывать позицию другого, не принимают информацию на веру, а требуют доказательств и объяснений. У них формируется осознанный подход к изучению различных дисциплин.

Основные методические подходы в системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова:

1. Отрицание концентрического построения учебных программ.
2. Непризнание универсальности использования конкретной наглядности в начальной школе.
3. Свобода выбора и вариативность домашних заданий, имеющих творческий характер.
4. Особенности урока в данной системе являются коллективная мыследеятельность, диалог, дискуссия, деловое общение детей.
5. Допустимым является только проблемное изложение знаний, когда учитель идёт к школьникам не с готовым знанием, а с вопросом.
6. На первом этапе обучения основным является метод учебных задач, на втором - проблемное обучение.
7. Учебная задача в этой концепции похожа на *проблемную* ситуацию:
 - принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;
 - преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
 - моделирование выделенного отношения для изучения его свойств в предметной, графической и буквенной формах;
 - преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
 - построение системы частных задач, решаемых общим способом;
 - контроль за выполнением предыдущих действий;
 - оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.
8. Качество и объём работы оцениваются с точки зрения субъективных возможностей учащихся.
9. Оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности.

Тесты по курсу «Педагогические технологии»

1. Педагогическая технология - это:

- а) условия оптимизации учебного процесса;
- б) набор операций, проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике;
- в) инструментарий достижения цели обучения, результат взаимодействия учителя и ученика;
- г) совокупность положений, раскрывающих содержание какой-либо теории, концепции или категории в системе науки;
- д) устойчивость результатов, полученных при повторном контроле, а также близких результатов при его проведении разными преподавателями.

2. Понятие «технология обучения» первоначально связывалось:

- а) с появлением в обучении технических средств;
- б) с реформой образования;
- в) с научно-техническим прогрессом.

3. Направление в педагогической науке, занимающееся конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов, называется:

- а) дидактикой;
- б) теорией воспитания;
- в) педагогической технологией;
- г) дидактической концепцией;
- д) концепцией образования.

4. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную теорию – в этом суть принципа:

- а) доступности;
- б) концептуальности;
- в) управляемости;
- г) эффективности;
- д) воспроизводимости.

5. Сущность педагогической технологии рассматривается в рамках категории:

- а) средство;
- б) предмет;
- в) объект;
- г) метод;
- д) цель.

6. Объектом педагогической технологии выступает:

- а) цель;
- б) средство;
- в) организационная форма;
- г) обучающийся (воспитанник);
- д) содержание.

7. Предметом педагогической технологии является:

- а) изменение методов и приемов обучения;
- б) изменение организационных форм обучения;
- в) изменение обучающегося (воспитанника) в направлении его прогрессивного развития;
- г) изменение содержания обучения;
- д) изменение средств обучения.

8. Педагогическая технология должна отвечать следующим требованиям:

- а) доступности, прочности, связи теории с практикой;
- б) концептуальности, системности, воспроизводимости;
- в) наглядности, научности, эффективности;
- г) мобильности, вариативности, управляемости.

9. Особая черта технологии обучения это:

- а) диагностично поставленные цели;
- б) воспроизводимость обучающих процедур только в современной школе с хорошей материальной базой;
- в) усиление обучающей и воспитывающей роли учителя;
- г) оперативная обратная связь посредством диагностирующих проверочных работ.

10. Современные педагогические технологии должны быть результативными, оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения – в этом суть принципа:

- а) доступности;
- б) концептуальности;
- в) управляемости;
- г) эффективности;
- д) воспроизводимости.

11. Результативность педагогической технологии определяется:

- а) сопоставлением достигнутого уровня развития обучающегося (воспитанника) с целевой моделью его развития;

- б) профессионализмом педагога;
- в) содержанием и организационной формой деятельности;
- г) суммой знаний и умений обучающегося (воспитанника);
- д) эффективностью применяемых методов и средств.

12. В структуру педагогических технологий входят:

- а) инспектирующая часть;
- б) концептуальная основа;
- в) содержательная часть;
- г) процессуальная часть.

13. Возможность применения (повторения) педагогической технологии в других одготипных образовательных учреждениях, другими субъектами – суть принципа:

- а) доступности;
- б) концептуальности;
- в) управляемости;
- г) эффективности;
- д) воспроизводимости.

14. Компонентами педагогической системы являются:

- а) государственный заказ, учреждение образования, содержание, методы;
- б) педагогический процесс, педагогическая ситуация, педагогическая задача;
- в) цель, задачи, содержание, дидактические процессы, организационные формы и методы.

15. Соответствие современных дидактических технологий требованиям возможности диагностического целеполагания, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики и т.п. характеризует такое ее качество, как:

- а) концептуальность;
- б) системность;
- в) управляемость;
- г) эффективность.

16. Компонентами педагогического процесса являются:

- а) среда, цели, управление, деятельность, отношения;
- б) цели, педагогическая информация, средства педагогической коммуникации, педагог
- в) учитель, ученик, задачи, содержание, средства, формы, методы, результаты деятельности,

- г) составляющие внутреннее единство;
- д) цели, содержание, методы эмоционально-волевого стимулирования, средства контроля, результат;
- е) обучение, воспитание, развитие, общение, субъекты.

17. Диагностичная постановка педагогической цели предполагает:

- а) установление явного противоречия;
- б) описание действий учащихся, которые можно измерить и оценить;
- в) подбор диагностического инструментария;
- г) учет особенностей учащихся.

18. Расставьте по порядку следования этапы педагогического проектирования:

- а) конструирование;
- б) моделирование;
- в) проектирование.

19. Системообразующим фактором педагогического процесса выступают:

- а) результаты педагогического процесса;
- б) цели педагогического процесса;
- в) противоречия педагогического процесса;
- г) функции педагогического процесса;
- д) потребность общества в целостном человеке.

20. Результатом целостного педагогического процесса является:

- а) образованность;
- б) воспитанность;
- в) компетентность;
- г) социализация;
- д) обученность.

21. Л.С. Выготский рассматривает проблему соотношения обучения и развития:

- а) отождествляя процессы обучения и развития;
- б) полагая, что обучение должно опираться на зону актуального развития ребенка;
- в) полагая, что обучение должно забегать вперед развития и вести его за собой.

22. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, организация процесса обучения в первую очередь должна опираться на:

- а) материальное действие;
- б) создание ориентировочной основы действия;
- в) речевую форму выполнения действия;
- г) внутреннюю речь.

23. Целью развивающего обучения является:

- а) развитие ученика как субъекта учебной деятельности;
- б) достижение высокого уровня обученности учащихся;
- в) формирование умственных действий и понятий;
- г) развитие действий самоконтроля и самооценки у учащихся в процессе обучения.

24. Принципы, которые в 60-70-е гг. были включены в систему дидактических принципов Л.В. Занковым:

- а) обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности;
- б) связь обучения с практикой профессиональной деятельности;
- в) в обучении необходимо соблюдать быстрый темп в прохождении материала;
- г) преобладающее значение в обучении имеет овладение теоретическими знаниями.

25. Основные критерии, положенные в основу возрастной периодизации Э.Б. Эльконина:

- а) смена ведущих видов деятельности и характер общения;
- б) отношение с социальной средой и типы общения;
- в) смена личностных интересов и внутренних мотивов;
- г) возраст и интеллектуальное развитие.

26. В качестве основного принципа организации процесса обучения в системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова выступает:

- а) организация обучения от частного к общему;
- б) логика восхождения от абстрактного к конкретному;
- в) овладение большой суммой знаний;
- г) принцип усвоения логических форм.

27. Автором педагогической технологии укрупнения дидактических единиц (УДЕ) является:

- а) С.Н. Лысенкова;
- б) В.Ф. Шаталов;
- в) Л.В. Тарасов;
- г) П.М. Эрдниев.

28. Стил ь деятельности, основанный на содружестве участников пе-

дагогического процесса, получил название:

- а) авторитарное руководство;
- б) коммунарская методика;
- в) самоуправление;
- г) педагогика сотрудничества;
- д) либеральное руководство.

29. Субъект-объектные отношения педагога и ученика характерны для технологии:

- а) педагогики сотрудничества;
- б) дидактоцентрической;
- в) авторитарной;
- г) программированного обучения.

30. Фундаментом педагогического мастерства являются:

- а) педагогические способности и умения;
- б) общая высокая культура и эрудиция;
- в) любовь к детям, своей профессии, багаж знаний и умений;
- г) владение приемами общения;
- д) процесс физического, психического, социального созревания, охватывающий количественные и качественные изменения врожденных и приобретенных свойств.

31. Школа, опирающаяся на педагогическую концепцию одного педагога или коллектива учителей, называется...

- а) развивающей;
- б) авторской;
- в) профессиональной;
- г) профильной.

32. Какой вид педагогических задач педагог ставит сам для себя?

- а) внештатные;
- б) задачи импровизационного характера;
- в) творческие;
- г) оперативные.

33. Гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили построена на основе:

- а) личностной ориентации педагогического процесса;
- б) активизации и интенсификации деятельности учащихся;
- в) теории поэтапного формирования знаний.

Ключи к тестам

1б.	18б, 18в, 18а.
2а.	19б.
3в.	20а, 20б, 20в, 20д.
4б.	21в.
5г.	22б.
6г.	23а.
7в.	24а, 24б, 24г.
8б.	25а.
9г.	26б.
10г.	27г.
11а.	28г.
12б, 12в, 12г.	29в.
13д.	30а.
14в.	31б.
15в.	32г.
16в.	33а.
17б.	

Литература

Основная

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: АПН СССР; Педагогика, 1989.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
4. Выготский Л.С. Детская психология. Ч. 2: Вопросы детской возрастной психологии // Собр. соч.: В 6 т. М., 1991. Т. 4.
5. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология: Сб. М., 1991.
6. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие. М.: Книжный дом «Университет», 2007.
7. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1.
8. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992.
9. Еремкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе (Аспект подготовки учителя). Харьков: Вища школа, 1984.
10. Занков Л.В. Обучение и развитие // Избранные педагогические труды. М., 1990.
11. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для студентов вузов. Ростов н/Д., 1997.
12. Истомина Н.Б. Развивающее обучение // Начальная школа. 1996. № 12.
13. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта) // Педагогика и психология: Знание. М., 1989. № 6.
14. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодиагностические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996. № 6.
15. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика, 1996, № 2.
16. Лошкарева Н.А. Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составная часть целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1990.
17. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М., 1988.
18. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

19. Монахова Г.А. Образование как рабочее поле интеграции // Педагогика. 1997. № 5.
20. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика, 1997. № 3. С. 20-27.
21. О введении учебно-методического комплекта для трехлетней начальной школы новой дидактической системы обучения, разработанной под руководством академика Л.В. Занкова // Вестник образования. 1991. № 8.
22. О проблемах и перспективах развития начального образования // Образование в документах. М., 1997. № 5.
23. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б.Котова, Е. Н.Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. 4-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
24. Педагогика: учебное пособие для педагогических вузов / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 4-е изд. М.: Школьная Пресса, 2004.
25. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2005.
26. Первин Ю.А. Информационная культура. 1, 2, 3, 4 кл. Первин Ю.А. Дрофа, 1997.
27. Пешкова В.Е. Начальная школа: (Тематическая библиография). Книга 1. педагогика начального образования. Программа курса: (Учеб. пособие). Майкоп, 2003.
28. Пешкова В.Е. Начальная школа: (Тематическая библиография). Книга 2. Методика и практика начального образования. В помощь учителю начальных классов: (Учеб. пособие). Майкоп, 2003.
29. Пешкова В.Е. Педагогика Ч. 2. Теория обучения (Дидактика): (Полный курс лекций): (Учеб. пособие). Майкоп: Качество, 1996.
30. Пешкова В.Е. Педагогика Ч. 4. Педагогическая информатика: (Полный курс лекций): (Учеб. пособие). Майкоп: Качество, 1997.
31. Пешкова В.Е. Педагогика. Ч. 3. Технологии развивающего обучения: (Полный курс лекций): (Учеб. пособие). Майкоп: ООО «Аякс», 1997.
32. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: Учеб. пособие для студ. пед. колледжей. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
33. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект. Изд-во Казанского университета, 1989.
34. Программа развития общих учебных умений и навыков школьников (I-X классы): Проект. М., 1980.
35. Пылаев В.С. Изучение курса «Инновационные технологии обучения младших школьников» // Начальная школа. 1997. №1.

36. Рекомендации о развитии общих учебных умений и навыков школьников / Под. ред. Н.А. Лошкаревой. Киев, 1984.
37. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для вузов / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. изд. 4-е, стереотип. М.: Академия, 2008.
38. Справка о проблемах и перспективах развития начального образования // Начальная школа. 1997. №4.
39. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. 1997. №3.
40. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения. М., 1995.
41. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989.

Дополнительная

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанной на принципах гуманно-личностной педагогики. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1998.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990.
3. Бардин К.В. Как научить детей учиться. М., 1987.
4. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. М., 1997.
5. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
6. Беспалько В.П. Программированное обучение: Дидактические основы. М., 1971.
7. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. М., 1971.
8. Боголюбов В.И. Педагогическая технология. Пятигорск, 1997.
9. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М., 1983.
10. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе.- Калининград, 1996.
11. Волков И.П. Цель одна – дорог много. Проектирование процессов обучения. М., 1990.
12. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современная теория поэтапного формирования умственных действий. – М.: Педагогика, 1979.
13. Гузеев В. В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
14. Гузик Н.П. Учись учиться. М., 1981.
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
16. Демидова Т.Е. Формирование общеучебных умений у младших

- школьников. М.: Изд. Дом РАО, 2004.
17. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. М., 1977.
 18. Зверев И.Д. Максимова В. Н., Межпредметные связи в современной школе. М., 1981;
 19. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: Науч.-пед. центр «Эксперимент», 1998.
 20. Колычева З.И., Егорова Г.И. Теоретические основы педагогической технологии: Учеб. пособие для студентов пед. института. Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2001.
 21. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. (Стандарты второго поколения)
 22. Краевский В.В., Усова А.В. Формирование умений и навыков учебного труда в процессе обучения школьников. М. , 1981.
 23. Кукушин В.С., Болдырева-Вараксина А.В. Педагогика начального образования / Под общ. ред. В.С. Кукушина. М.: ИКЦ«МарТ»; Ростовн/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
 24. Кулько В.А., Цехмистрова Т.Д. Формирование у учащихся умения учиться: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1983.
 25. Курганов С.Ю. Экспериментальная программа школы «диалога культур». 1-4 классы. Кемерово, 1993.
 26. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. М., 1966.
 27. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Перемена, 1995.
 28. Обучение и развитие (Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975.
 29. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей редакцией В.С. Кукушина. Ростов н/Д: Март, 2002.
 30. Репкин В.В. Развивающее обучение как система. М., 1992.
 31. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск: Пеленг, 1997.
 32. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов. Томск: Пеленг, 1993.
 33. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Научно-популярный очерк. Томск: Пеленг, 1993.
 34. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
 35. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ

- школьных технологий, 2005.
36. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 2
 37. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998.
 38. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. М.: Народное образование, 2002.
 39. Селевко Г.К. Технологии развивающего образования. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
 40. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
 41. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: учебно-методическое пособие: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий.
 42. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. М.: Народное образование, 2002.
 43. Скоробогатова Г.Г. Проблемная, проектная, модульная и модульно-блочная технология в работе учителя. М.: МИОО, 2002.
 44. Третьяков П.И. Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. Практико-ориентированная монография. М.: Новая школа, 1997.
 45. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990.
 46. Усова А.Б., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. М., 1987.
 47. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. М. 2004.
 48. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.
 49. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? Москва-Рига, ПЦ Эксперимент, 2000.
 50. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Томск: Пеленг, 1992.
 51. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1990.
 52. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. М.: Просвещение. Часть 1 - 1992; Часть 2 - 1993.
 53. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1998.

Пешкова Валентина Евгеньевна
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Курс лекций: (Учебное пособие)
Майкоп, 2011. 106 с. (6,6 п.л.)